

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES**

**-Especificidades na transição para a Formação de Adultos-**

**Ana Isabel Machado Carvalho**

**Dissertação**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Formação de Professores**

**2014**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES**

**-Especificidades na transição para a Formação de Adultos-**

**Ana Isabel Machado Carvalho**

**Dissertação orientada pela**

**Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Formação de Professores**

**2014**

*“No tempo de aparente desordem em que vivemos, é importante reequacionarmos, a cada momento, o ponto em que nos encontramos, os contextos em que nos inserimos e o ponto mais longínquo para onde nos dirigimos”.*

Caetano, A. P. (2003:25)

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão deste trabalho não seria possível sem o apoio de quem mais de perto acompanhou a sua construção. Assim, quero deixar expressa a minha gratidão:

À Professora Ângela Rodrigues que me acompanhou ao longo da licenciatura em Ciências da Educação e tem sido presença fundamental noutros momentos decisivos do meu percurso académico e profissional. Um agradecimento especial por ter apoiado e incentivado desde o primeiro momento o desenvolvimento deste estudo, acompanhando-o com dedicação, elevado rigor e exigência, partilha dos seus saberes e amizade, qualidades profissionais e humanas que lhe são tão características.

Aos professores que se prontificaram a colaborar como entrevistados, pela disponibilidade e satisfação com que participaram e me ajudaram a refletir sobre os seus percursos.

A todos quantos, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo, em especial ao Sérgio Mateus pelo apoio incondicional, interesse na partilha e constante estímulo que foram fundamentais para a conclusão desta caminhada.

E, por último, aos mais importantes, os meus Pais que estão sempre presentes e que acompanharam com grande interesse mais esta etapa, incentivando em todos os momentos e a quem dedico este trabalho.

## **RESUMO**

A escola e particularmente a ação educativa dos professores sofreram nas últimas décadas alterações profundas, por efeito de mudanças políticas, económicas e sociais conhecidas. A Formação de Professores, embora tenha iniciado reformas para preparar os professores para as novas exigências (professor investigador, reflexivo, colaborativo e comprometido), não parece ter acompanhado essas mudanças no caso dos professores que entretanto foram chamados a exercer a docência no quadro da formação de adultos, desconhecendo-se as suas necessidades de formação bem como os efeitos disso no seu desenvolvimento profissional.

O presente estudo centra-se nesta problemática e constitui seu propósito principal conhecer especificidades nas trajetórias profissionais e no desenvolvimento profissional destes professores, que exercem a sua atividade no ensino regular e na formação de adultos, fazendo emergir do seu discurso expectativas relativas à profissão, bem como a sua representação das competências-chave necessárias a este novo espaço de trabalho e também os principais fatores de influência que estas experiências de trabalho têm no seu desenvolvimento profissional.

Assumindo-se uma abordagem metodológica de natureza qualitativa de recolha e análise de dados, o estudo, de índole exploratória, integra a participação de seis professores que têm experiência em ambos os subsistemas referidos, aos quais foram aplicadas entrevistas semi-diretivas, posteriormente sujeitas a análise de conteúdo.

As conclusões do estudo apontam para o desenho de um perfil de professor que se desenvolveu muito influenciado pela experiência, pelas oportunidades informais de socialização e outras mais formais de aprendizagem. Salienta-se também a influência de fatores de natureza política e de gestão da educação, nas lógicas de sentido e nas conceções dos participantes acerca do seu desenvolvimento e mudança.

Entende-se que esta investigação pode contribuir para um olhar mais sustentado da profissão de professor, promovendo a reflexão sobre as suas práticas e consequentes propostas de novos desenvolvimentos.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional; Necessidades de formação; Professor; Formação de Adultos.

## **ABSTRACT**

In the last decades, due to well-known political, economical and social reasons, schools, and teachers' work in particular, have undergone significant change. Teacher Training institutions have already started implementing the necessary reforms in order to prepare teachers for the new challenges (researcher, reflexive and committed teacher). However, they seem to have failed to address those teaching in Adult Education programmes: what their training needs are and how the lack of training is affecting their professional development.

This study tackles these issues and aims to identify the idiosyncracies of teachers working in both general and adult education programmes, focusing on their professional development and careers, by listening to their opinions and expectations about the subject, asking them about the key skills needed when teaching adults and how this experience has influenced their professional development.

Based on the qualitative research method, this study collected and analyzed data from interviews with six teachers who have been working in both general and adult education courses. These semi-structured interviews were later subject of a content analysis.

The conclusions of this study point to a profile of an adult education teacher much influenced by experience, by informal social opportunities and more formal learning ones. Events related to policy change and education management have also shown to have a great influence in the participant's conceptions of their own professional development.

This research will hopefully contribute to shed more light on the teaching profession, promoting the discussion about its practices and future possibilities.

**Keywords:** Professional Development; Training needs; Teacher; Adult Education

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
I PARTE - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E NORMATIVO .....	7
CAPITULO I - DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES .....	7
1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES .....	7
1.1 - A Profissionalização Docente .....	7
1.2 - Desenvolvimento profissional de Professores – conceito, perspectivas e modelos .....	9
2. CONTEÚDOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES .....	17
3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA .....	20
4. A FORMAÇÃO COMO FACTOR PROMOTOR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	24
CAPITULO II - A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
1. A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – CONCEITOS .....	29
2. EFA EM PORTUGAL: DA LBSE DE 1986 AOS NOSSOS DIAS .....	31
3. OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA) - DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FORMADORES) .....	38
4. O PAPEL DO FORMADOR NA EFA - DESAFIOS À PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	40
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO .....	47
CAPITULO III - PROCESSO METODOLÓGICO .....	47
1. OBJETIVO DO ESTUDO E QUESTÕES DE PARTIDA .....	47
2. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO .....	50
3. PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	51
3.1 - A Entrevista: Procedimentos.....	51
4. ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	55
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS .....	57
1. CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS – ENTREVISTADOS .....	58
2. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS.....	61
2.1 – TEMA A - Fatores influenciadores da escolha da Profissão.....	63
2.2 – TEMA B - Ser Professor ou Formador .....	67

2.3 - TEMA C - Competências-chave para o exercício profissional .....	70
2.4 – TEMA D - Contributos para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais.....	78
2.5 – TEMA E - Dificuldades sentidas e Necessidades de formação .....	88
2.5 – TEMA F - Perspetivas Futuras.....	92
CONCLUSÕES.....	97
III PARTE – BIBLIOGRAFIA E ANEXOS.....	101
BIBLIOGRAFIA .....	101
ANEXOS .....	110



## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - O Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente.....	14
Figura 2 - Modelo do Processo de Mudança dos Professores de Guskey .....	14
Figura 3 - Modelo Inter-Relacional de Desenvolvimento Profissional de Clarke & Hollingsworth (2002) .....	15
Figura 4 – Etapas da Carreira (Gonçalves, 2009) .....	21

## **ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS**

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos do estudo .....	58
TABELA 1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS – CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS .....	61
TABELA 2. CATEGORIA A1. - ESCOLHA DA PROFISSÃO .....	63
TABELA 3. CATEGORIA B1. - IDENTIDADE DE PROFESSOR ASSUMIDA .....	67
TABELA 4. CATEGORIA C1. – COMPETÊNCIAS COMUNS.....	70
TABELA 5. CATEGORIA C2. – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DE ADULTOS .	73
TABELA 6. CATEGORIA C3. – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS NO ENSINO REGULAR .....	74
TABELA 7. CATEGORIA D1. – FORMAÇÃO .....	79
TABELA 8. CATEGORIA D2. – SOCIALIZAÇÃO .....	81
TABELA 9. CATEGORIA D3. – EXPERIÊNCIA .....	82
TABELA 10. CATEGORIA E1. – NO PLANO METODOLÓGICO E ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DE ADULTOS .....	88
TABELA 11. CATEGORIA E2. – NO PLANO CURRICULAR E ESPECÍFICAS DA ÁREA DISCIPLINAR..	88
TABELA 12. CATEGORIA E3. – NA RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....	89
TABELA 13. CATEGORIA E4. – GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	90
TABELA 14. CATEGORIA F1. – MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	92
TABELA 15. CATEGORIA F2. – POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECONHECIMENTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO .....	94

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino profissional

CNO – Centro Novas Oportunidades

CQEP – Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

DGEE - Direcção-Geral de Extensão Educativa

DGERT - Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional

ER – Ensino Recorrente

EFA – Educação e Formação de Adultos

GMEFA - Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

IEFP, IP – Instituto do Emprego e Formação Profissional, Instituto Público

POEFDS - Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

POPH - Programa Operacional de Potencial Humano

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

QREN - Quadro de Referência de Estratégia Nacional

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

## INTRODUÇÃO

A sociedade do conhecimento conduziu para um paradigma de exigência e de mudanças necessárias ao papel das escolas e ao desempenho profissional dos professores, nomeadamente nas respostas esperadas aos alunos, salas de aulas e territórios educativos. Face a estas mudanças, o professor é hoje chamado a participar ativamente na implementação de estratégias de ensino-aprendizagem que sejam diferenciadoras, criativas e que introduzam inovação, acrescentando a esta participação o domínio de ferramentas de mediação e gestão de conflitos na sala de aula, numa postura de proximidade e de escuta ativa com os diversos intervenientes educativos.

O investimento no desenvolvimento de competências que preparem o professor para as mudanças apresentadas colocam-no num desafio constante de reforço para *“a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”* (Zabalza, 2000 citado em Marcelo, C., 2009:65)

Nesta perspetiva, acrescentamos preocupações que se traduzem nas diversas recomendações Europeias e onde se aponta para a necessidade de processos de mudança no desenvolvimento profissional docente que se apoie na criação de espaços colaborativos de aprendizagem e num olhar para uma cultura escolar baseada na prática reflexiva de investigação-ação. Este clima de mudança conduz a um olhar de exigência e de complexidade sobre a profissão de professor, a qual *“deverá ser altamente qualificada, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e baseada em processos de trabalho em parceria”* (Canário, 2007:3).

Muitos têm sido os autores e investigações que retratam esta necessidade de mudança, problematizando os processos e modelos de desenvolvimento profissional dos professores e enfatizando a complexidade do processo, a importância das experiências pessoais, das oportunidades informais vividas nos contextos escolares e das experiências formais de aprendizagem. Numa das suas obras sobre a temática, Day (2001) apresenta-se com um defensor do carácter processual, construtivo e dinâmico do desenvolvimento profissional, o qual compreende *“a aprendizagem iminentemente*

*peçoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas” (p. 18).*

Morais e Medeiros (2007:62) complementam este quadro, afirmando que o processo de desenvolvimento profissional do docente é *“interativo, inacabado, dependente do indivíduo”* e admitido, concomitantemente, como *“dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua pessoalidade”*.

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é resultado de um processo dinâmico e dialético entre os conhecimentos académicos, as crenças ideológicas e as experiências do quotidiano pessoal e profissional.

Nesta diversidade de contextos e de atores, que influenciam o desenvolvimento profissional do professor, emergem novas preocupações para o estudo da temática nomeadamente a diversidade de realidades do exercício da docência e neste quadro apresentamos a formação de adultos como um desses cenários.

A Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal surge com maior expressão e abrangência através Iniciativa Novas Oportunidades (aprovada pelo Decreto-Lei n.º 357/2007 de 29 de Outubro) no sentido de elevação da qualificação escolar e profissional, para níveis mais próximos daqueles que se observam na Europa. No âmbito desta iniciativa apresentam-se como resposta formativa de dupla certificação os cursos de Educação e Formação de Adultos, que orientam-se para soluções flexíveis de construção e de desenvolvimento curricular, colocando o foco num ensino de percursos individualizados, que conciliam processos educativos e formativos.

Para dar resposta a esta iniciativa tem-se verificado que os professores, preparados para exercer a sua atividade em contexto de ensino regular, são cada vez mais colocados em postos de trabalho no quadro da formação de adultos. Neste cenário, o professor defronta-se com novas opções organizativas e formativas que se traduzem na conciliação de formações diversificadas num mesmo projeto educativo, na construção de currículos adequados aos interesses e às necessidades dos adultos

a quem os cursos se destinam, e no desenvolvimento de processos de gestão e de partilha do poder nos quais intervêm tanto formadores como formandos (Quintas, 2008).

Com efeito, assumimos a relevância das variáveis que face a este novo cenário devem ser tidas em consideração, problematizamos, neste estudo, o desenvolvimento profissional dos professores que assumem papéis e contribuem para o cumprimento de novas exigências resultantes das políticas de educação e formação de adultos preceituadas em toda a Europa.

O presente trabalho converge de interesses e motivações pessoais provenientes de um percurso académico nas Ciências da Educação, com especial foco na formação de professores, e de uma trajetória profissional enquanto Profissional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) num Centro Novas Oportunidades (CNO) e em articulação permanente com as políticas e atores dos cursos EFA.

O alargamento das ofertas formativas de EFA lançou as instituições de ensino numa profunda reestruturação, desafiando os professores a mudar as suas práticas tradicionais, numa tendência de melhorar destrezas, atitudes e a atuação em papéis a desenvolver futuramente contribuindo assim para o propósito de melhoria dos processos formativos dos formandos. Foi nesta perspetiva que pretendemos desenvolver o presente estudo, procurando obter uma resposta a um interesse pessoal e profissional de aprofundar o conhecimento no âmbito das competências dos professores e das suas necessidades de formação para trabalhar no novo contexto educativo e formativo da EFA.

Definiu-se, então, como questão orientadora da pesquisa a seguinte:

***Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos professores quando confrontados com uma nova realidade de trabalho – a formação de adultos?***

Assim, partindo desta questão outras questões foram surgindo, nomeadamente:

*- Quais as expectativas que emergem nos professores relativamente à sua nova “ecologia funcional”?*

- *Como o professor percebe as competências-chave para o exercício da profissão?;*
- *Quais são os principais fatores que influenciam o desenvolvimento profissional destes professores?;*
- *Como os professores se colocam na formação de adultos? E face a esse posicionamento como perspectivam o seu futuro profissional?.*

Traçando como objetivo primordial ***compreender os processos de desenvolvimento profissional do professor que desenvolve atividade de ensino na formação de adultos***, mais especificamente nos cursos EFA, parece-nos essencial:

- *Analisar os percursos de entrada, bem como as motivações e expectativas ao tornarem-se professores nos cursos EFA;*
- *Obter elementos caracterizadores da profissão e identificar representações sobre a docência;*
- *Identificar as competências-chave da profissão, conhecer os mecanismos assinalados como promotores de aprendizagem/desenvolvimento profissional dos professores no ensino regular e na EFA;*
- *Identificar dificuldades sentidas e necessidades de formação;*
- *Compreender as perspectivas futuras destes professores.*

Para dar resposta às questões orientadoras e objetivos do estudo optamos por um trabalho inscrito no paradigma interpretativo com uma abordagem aos dados de natureza qualitativa. Para isso estruturamos em duas partes o presente descritivo, sendo a primeira de cariz teórico, numa abordagem aos autores de referência sobre os conceitos em estudo e a segunda parte de exposição do desenho de investigação adotado, do método e técnicas de recolha e análise de dados, e da análise e discussão dos resultados alcançados.

O Enquadramento Conceptual e Normativo (Parte I) estrutura-se em dois capítulos que passamos a descrever:

- O primeiro capítulo que nomeamos de *Desenvolvimento e Formação Profissional dos Professores* inicia em torno dos conceitos e diferentes perspetivas da profissionalização e desenvolvimento do professor. No segundo ponto deste capítulo apresentamos os conteúdos do desenvolvimento profissional dos professores onde destacamos os autores que questionam os conhecimentos importantes para a docência e para o desenvolvimento profissional do professor. No terceiro ponto, destacamos a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento das carreiras e com este intuito assumimos e como referências os modelos de Huberman, M. (1992) e de Gonçalves, J. (2009). No quarto e último ponto deste capítulo analisamos a formação de professores como fator promotor do desenvolvimento profissional;
- No segundo capítulo que intitulamos de *A Educação e Formação de Adultos e a Formação de Professores*, começamos por uma conceptualização das principais ideias inerentes à problemática. Num segundo ponto, analisamos a evolução, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até aos dias de hoje, da EFA na sua vertente histórica, social e política. No terceiro ponto, abordamos os princípios e modelos subjacentes às orientações metodológicas dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e os consequentes desafios colocados à formação de professores (formadores). Terminamos este capítulo com uma reflexão sobre o papel do formador na EFA e a profissionalidade docente.

Findo o capítulo enquadrador do tema desenvolvemos a segunda parte do trabalho abordando as diferentes fases do desenho da presente investigação. Como referido anteriormente, optamos pela realização de um estudo dentro do paradigma interpretativo com uma abordagem aos dados de natureza qualitativa. Neste sentido desenvolvemos a recolha de dados através da entrevista a seis professores, como método privilegiado para recolher dados descritivos.

Os professores, participantes neste estudo, são profissionais que transitam a sua atividade da escola regular (ensino regular) para espaços educativos centrados em alunos adultos (cursos EFA).

Nesta segunda parte do estudo, apresentamos os dados de análise das entrevistas em paralelo com as interpretações que vão surgindo da articulação com o quadro teórico e normativo apresentado anteriormente e que resultam na organização em temáticas de análise e discussão, dando relevância aos pressupostos que nortearam este estudo, entre os quais a perspectiva contextual, processual e orientada para a mudança do desenvolvimento profissional.

Embora remetendo para uma leitura mais aprofundada da parte final deste trabalho, adiantamos já a existência de competências-chave e fatores de desenvolvimento profissional que são específicos da profissão de professor nos cursos EFA, que apontam para o desenho de um perfil de professor que se desenvolveu muito influenciado pela experiência, pelas oportunidades informais de socialização e outras mais formais de aprendizagem.

Por fim, apresentamos as conclusões gerais bem como as recomendações de aprofundamento que podem ser seguidas em futuros trabalhos de investigação sobre a mesma temática.



## I PARTE - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E NORMATIVO

Esta primeira parte pretende retratar o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, as suas estratégias, fatores e domínios. Assim como, contextualizar conceitos fundamentais, intervenientes e recentes políticas da Educação e Formação de Adultos em Portugal, uma vez que o presente estudo ocupa-se das trajetórias dos professores em exercício profissional nos cursos de Educação e Formação de Adultos.

### CAPITULO I - DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

#### 1. Desenvolvimento Profissional dos Professores

##### ***1.1 - A Profissionalização Docente***

Muitos são os autores que têm vindo a retratar as atividades associadas à educação num quadro profissional cada vez mais complexo e global, investigando a problemática da profissão de professor e os atributos que conduzem à profissionalização docente.

Com foco no desenvolvimento profissional dos professores importa, para o presente estudo, concetualizar os critérios da profissionalização docente, identificando o seu *corpus profissional* e as especificidades que advêm das caraterísticas específicas do ensino. Para esse efeito, recorreremos às perspetivas de Gauthier (1998), Tardif (2002) e Shulman (2004) sobre a profissionalização docente.

Assim, na perspetiva de Gauthier (1998) o desafio da profissionalização docente passa pela mobilização de saberes que deverão responder às situações concretas e contextuais do ensino. Dando assim, significado à profissão de professor e onde este deverá passar a ser visto como um profissional que *“munido de saberes e confrontando uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.”* (Gauthier, 1998:331).

Também Tardif (2002:36), ao longo dos seus trabalhos, foca a problemática da profissionalização docente conduzindo a reflexão para os conhecimentos do professor em torno de seis ideias, sendo elas:

- *A compreensão do saber profissional em relação estreita com o trabalho no ensino;*
- *O saber profissional caracteriza-se pela sua diversidade, pluralidade e heterogeneidade;*
- *A temporalidade do saber, que diz respeito ao momento específico quer da história de vida pessoal, quer da fase da carreira profissional;*
- *A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber;*
- *Saberes humanos, uma vez que a relação com o objeto profissional acontece através das relações e interações humanas;*
- *A relação entre os saberes e a formação profissional.*

A partir da reflexão apresentada, Tardif (2002) alerta para a necessidade de repensar a formação inicial de professores colocando como premissa curricular a relação entre os saberes profissionais e as realidades específicas do trabalho.

Ao mesmo tempo, Tardif (2002) defende que a pluralidade e diversidade dos saberes profissionais encontram-se no domínio dos saberes de formação profissional, promovidos pelas instituições de formação de professores, complementados pelos saberes disciplinares, no que diz respeito aos objetivos, métodos e conteúdos disciplinares e pelos saberes experienciais, resultantes da experiência da própria pessoa e invariavelmente da relação com os outros. Consequentemente, o autor reforça a ideia da necessidade do professor dominar, integrar e mobilizar os diferentes saberes como condição para a legitimação enquanto grupo profissional e social.

Numa terceira perspetiva, Shulman (2004) consubstancia o que foi apresentado pelos autores apresentados e destaca nos atributos associados à profissão docente a complexidade de pedidos a que a prática pedagógica tem de responder. Este autor distingue três dimensões que nomeia de *conhecimentos de base* da profissão de professor, sendo eles:

- *Conhecimento do conteúdo* que será objeto de ensino;
- *Conhecimento pedagógico* que consiste nas formas como o conteúdo é apresentado aos alunos;
- *Conhecimento curricular* que diz respeito ao conhecimento do próprio currículo, a sua articulação com os diferentes níveis de ensino e a relação interdisciplinar.

Para Shulman, o cerne da atividade profissional do professor está na conjugação da compreensão da disciplina, na sua transformação e reflexão e no processo pedagógico de raciocínio do seu conteúdo, verificando esta perspetiva quando refere que *“a responsabilidade do desenvolvimento profissional não é simplesmente aplicar o que ele ou ela aprenderam à prática mas transformar, adaptar, em sintetizar e inventar em ordem a mover-se do conhecimento teórico baseado na investigação da academia para o conhecimento clínico prático necessário para empregar no trabalho profissional”* (Shulman, 2004:534).

É no quadro destes papéis que ocorre uma profissionalidade docente que, conforme Nóvoa (2002:37), *“concede aos professores um novo papel de tripla dimensão: pedagógica, científica e institucional”*. O autor complementa estas três dimensões com características que o professor deve assumir, tais como *“deter os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autónoma na organização escolar”*.

Os diversos autores acabam por se complementar e ressaltar o interesse investigativo da problemática da profissionalização docente, assim como as implicações dos diferentes saberes profissionais e a forma como os professores os aplicam nos seus contextos profissionais para a compreensão do seu desenvolvimento profissional e para a mudança necessária nos programas de formação de professores, análise que retomaremos no segundo ponto deste capítulo.

## **1.2 - Desenvolvimento profissional de Professores – conceito, perspetivas e modelos**

São vários os autores que discutem o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, assim como a importância do seu estudo para a compreensão das suas práticas profissionais.

Segundo Silva (2010:11), o conceito de desenvolvimento *“remete para uma perspetiva multi e transdisciplinar que se constrói na intersecção das dimensões biológica, psicológica, social, económica, cultural e técnico-científica”*. Esta definição aponta para a complexidade e diversidade de dimensões inerentes ao próprio conceito, pois *“delinear um conceito perfeitamente nítido, capaz de envolver todas as dimensões implicadas nesta noção, mostra-se uma tarefa cuja complexidade demanda um recurso a todas essas áreas do conhecimento”*.

Para Day, autor que tem marcado o seu trabalho pelas investigações acerca do desenvolvimento profissional dos professores e que ao longo do presente estudo apresentamos como referência para o

enquadramento da temática, vem propor uma definição que perspetiva o desenvolvimento profissional num quadro de complexidade que *“envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”* (2001:20-21).

Enfatizando o cariz processual e multidisciplinar do desenvolvimento profissional, o autor complementa a definição apresentada relacionando-a com os momentos e contextos, considerados fundamentais, para a presença de desenvolvimento profissional, incluindo *“quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola ou fora dela, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas”* (Day, 2001:18).

Nesta ordem de ideias, Day (2003) considera que a promoção nos alunos da capacidade de *“aprender a aprender”*, *competência primordial ao sucesso escolar*, depende do tipo e da qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo do percurso profissional, do professor, não desprezando a influência da cultura escolar em que trabalham.

Heideman (1990:4) refere que para ocorrer desenvolvimento profissional dos professores tem de ocorrer uma adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. Numa interdependência de preocupações que atravessam as necessidades individuais, profissionais e organizativas.

As pesquisas atuais apontam ainda para a definição de desenvolvimento profissional dos professores como *“oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas”* (Bredeson, 2002, citado em Marcelo, 2009:10). E *“o*

*crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003, Citado em Marcelo, 2009:10).*

Neste sentido, Ferreira (2006), acrescenta que o desenvolvimento profissional é um processo que se dá tanto a nível pessoal como profissional, que não possui duração, que é dialético e discutido com um propósito de mudança associado.

Nesta construção que se dá tanto a nível pessoal como profissional, Hargreaves & Fullan (1992), defendem que conhecimentos e competências adquiridas, a própria pessoa, o profissional e as condições sócio-ambientais onde decorre a sua atividade são as dimensões fundamentais para se compreender o desenvolvimento profissional.

O Relatório da UNESCO (2001) salienta a responsabilidade e exigência que recai sobre o professor, destacando a sua importância para a mudança necessária na qualidade do ensino, afirmando que: *“para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (Delors, J. et al, 2001:131).*

Kelchtermans (1995: 6-7), aborda o desenvolvimento profissional dos professores em cinco perspetivas centradas nas mudanças ocorridas no percurso profissional e através de uma abordagem autobiográfica. Essas cinco perspetivas são nomeadas por narrativa, construtivista, contextualizada, interacionista e dinâmica e a partir das mesmas conceptualiza o desenvolvimento profissional no significado e no processo construtivo que as experiências e consequentes relatos têm para os professores, assim como os seus discursos acerca dos contextos onde intervêm, interações significativas com esses contextos e a dinâmica entre pensamento e ação num determinado momento do desenvolvimento profissional.

A complexidade do ensino exige, como salienta Day (2001:16), *“que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação”*. Esses condicionalismos e disposições específicas conduzem a preocupações investigativas que direcionam para a preocupação que os diversos intervenientes deverão possuir com a valorização das oportunidades de aprendizagem e experiências de

aperfeiçoamento profissional, sendo fundamental que *“os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional”* (Day, 2001:16).

Neste sentido, abordamos a influência de determinados fatores no desenvolvimento profissional e nesta lógica de ideias Hargreaves & Fullan (1992) exprimem a importância da globalidade da pessoa e do professor através da expressão «professor total», salientando a importância da idade, sexo, estágio da carreira e as experiências no seu desempenho profissional. António Nóvoa destaca ainda esta globalidade da pessoa-professor quando refere que *“as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”* (Nóvoa, 2000:17).

Na concetualização do desenvolvimento profissional como um processo de mudança salientamos a ideia de Fernandes (2000:33), de que *“para que os professores se comprometam com a mudança é necessário que participem na sua definição, lhe atribuam um sentido e estejam motivados para o fazer”*, a mesma autora reconhece que não há um padrão uniforme nas reações dos professores às mudanças, e que as mesmas estão dependentes de uma multiplicidade de fatores.

Nesta multiplicidade de fatores que afetam o desenvolvimento profissional e a mudança do professor, complexa e imprevisível, Day (2001:38) indica que a mesma *“depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”*. E sob a mesma perspetiva Flores (2003b:151) indica a biografia pessoal, a fase na carreira em que se encontram, as suas preferências de aprendizagem e as oportunidades de formação dentro e fora da escola, o sentido de auto-eficácia, as condições de trabalho, as culturas e lideranças escolares e as influências externas como fatores condicionantes à mudança e desenvolvimento profissional.

Tendo em conta o descrito, para que o desenvolvimento profissional dos professores conduza a uma mudança eficaz, Day (2001) considera que a mesma não pode ser forçada e por isso identifica três princípios que devem ser tidos em consideração:

*“O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente);*

*A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, ‘simbólica’ e temporária;*

*A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.” (p.153).*

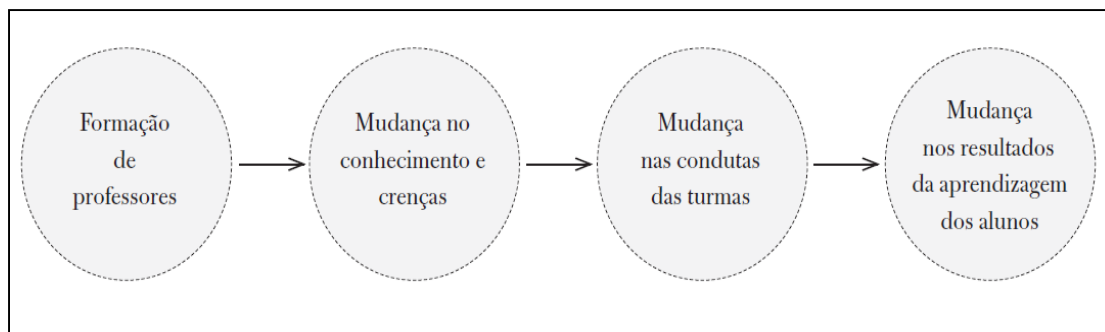
São múltiplos os obstáculos e limitações para que ocorra mudança, fatores que Day (2003) situa nas interações no seio da cultura escolar, nomeadamente na escassez de momentos de partilha e de desenvolvimento de pensamento crítico acerca das próprias práticas ou seja, *“muitos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. As oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos melhores esforços de muitos diretores de escolas para promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre a nível da planificação ou servem para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas” (p.159).*

O facto de os professores estarem a ser chamados a assumirem papéis no contexto da EFA, leva a implicações no desenvolvimento profissional influenciadas pelas condições de trabalho, progressão na carreira, contextos escolares considerados periféricos e nesse sentido, é natural que os professores manifestem resistência e receio em abandonar a sua base de segurança, e como destaca Day (2001), a mudança não é apenas um processo cognitivo pois ela envolve saberes ser e estar e mais especificamente as emoções, levando a mudanças nos códigos de crenças dos professores.

As crenças influenciam a forma como os professores aprendem e os processos de mudança que os professores possam encetar. Acrescentamos a essa explicação o facto de que as crenças têm funções afetivas e valorativas, atuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento (Richardson (1996) e Gess-Newsome (2003), citado em Marcelo, 2009:15). Portanto, para Marcelo (2009), se se quer facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, deve-se compreender o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento.

Este autor discute aquele que considera ser o modelo implícito da maioria dos programas de promoção de desenvolvimento profissional:

*Figura 1 - O Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente*

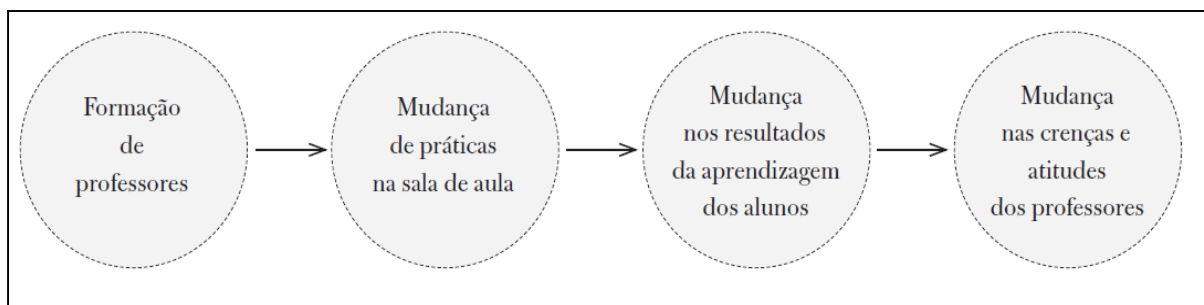


Fonte: Marcelo, C. (2009: 16)

Neste modelo, a participação em atividades de desenvolvimento profissional levam a mudanças no conhecimento e nas suas crenças o que conduz a uma mudança nas condutas, práticas educativas, a utilizar com as turmas em contexto educativo e consequentemente a uma mudança nos resultados dos alunos.

No entanto, para Guskey e Sparks (2000, citado em Marcelo (2009)) existe uma mudança de crenças “através da articulação com as práticas que estas iniciativas proporcionem e que permitam a comprovação na prática da utilidade e exequibilidade dessas novas propostas” (p. 16). Isto é, a mudança de crenças não ocorre como consequência direta da participação em atividades de desenvolvimento profissional mas após verificação de resultados úteis e eficazes no trabalho com os alunos, sustentando que os esquemas promotores de desenvolvimento deverão funcionar como demonstra a figura seguinte:

*Figura 2 - Modelo do Processo de Mudança dos Professores de Guskey e Sparks*

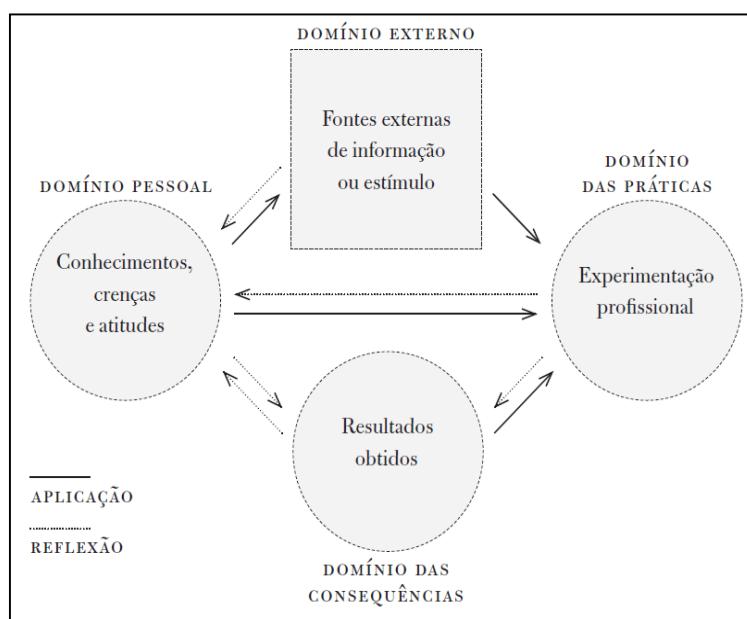


Fonte: Marcelo, C. (2009: 16)



Como crítica à linearidade dos modelos apresentados, Clarke e Hollinsworth (2002, citado em Marcelo (2009)) apresentam um modelo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos professores que assenta num panorama de que a mudança ocorre através da reflexão e da aplicação de novos procedimentos e divide-se em quatro domínios: “o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo.” (p.16). Designando-se por modelo inter-relacional e traduzindo-se no seguinte esquema:

Figura 3 - Modelo Inter-Relacional de Desenvolvimento Profissional de Clarke & Hollingsworth (2002)



Fonte: Marcelo, C. (2009: 17)

Através dos modelos apresentados e das diferentes perspetivas sobre os processos de mudança associados ao desenvolvimento profissional dos professores, ressalta a necessidade de atender quer ao pensamento, quer às ações dos docentes, na intervenção direcionada para o desenvolvimento profissional. Entende-se assim que “as estratégias de desenvolvimento dos docentes consistem em abordar tanto o pensamento do professor como a sua conduta. Os professores têm sempre algum tipo de teoria do ensino, mas pode estar só implícita, ficando em consequência por examinar” (Biggs, 2006: 280).

Não sendo objetivo do presente trabalho o estudo exaustivo dos modelos de desenvolvimento profissional, entendemos como relevante apresentar os cinco modelos que Calderhead e Shorrock (1997) destacaram após um estudo sobre os professores principiantes, sendo eles:

- O *modelo de socialização* na cultura profissional, que valoriza os processos de socialização;
- O *modelo técnico*, que foca o desenvolvimento profissional no conhecimento e competências que os professores adquirem; o *modelo de ensino*, onde valorizam a importância dos valores;
- O modelo que enfatiza a *relação entre os domínios pessoal e profissional* no trabalho dos professores;
- E, por último, o *modelo reflexivo*.

Cada um destes modelos contém aspetos relevantes sobre o desenvolvimento profissional do professor, contudo cada um fornece apenas uma perspetiva parcial do processo global e construtivo que a maioria dos autores, apresentados ao longo deste trabalho, defendem.

Sparks e Loucks-Horsley (1990), ao olharem para o desenvolvimento profissional como um “*processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores*” (p.234-235) e ao considerarem o percurso profissional do professor, o contexto onde leciona e as questões pessoais do professor, descrevem também eles cinco modelos de desenvolvimento profissional:

- *Desenvolvimento profissional autónomo*, onde o professor define o seu próprio trajeto;
- *Desenvolvimento profissional baseado na reflexão* sobre a sua prática;
- *Desenvolvimento profissional a partir do desenvolvimento curricular e organizacional*, no envolvimento em projetos e no desenvolvimento da própria instituição;
- *Desenvolvimento profissional através de formação*;
- *Desenvolvimento profissional através da investigação*, sobre as suas próprias práticas e em processos de reflexão, na maioria das vezes no trabalho colaborativo com investigadores.

Salientamos, através do exposto, a complementaridade entre o desenvolvimento individual e o organizacional como princípios do desenvolvimento profissional, estes de iniciativa individual ou coletiva, de cariz formal ou informal, tendem a apresentar-se como interdependentes e envoltos numa globalidade processual.

## 2. Conteúdos do Desenvolvimento Profissional dos Professores

De acordo com Marcelo (2009) quando se aborda o conceito de desenvolvimento profissional é inevitável o questionamento sobre os conhecimentos importantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional, assunto que agora retomamos por considerarmos fundamental para o aprofundamento da temática em estudo e para dar resposta aos objetivos que encetamos.

Com este propósito, Fiorentini et al. (1998, citado por Nunes, 2001), retrata a evolução ao longo do tempo da problematização do conhecimento profissional dos professores, que tem os seus primórdios numa *“valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspetos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica (...) Já os anos 1990 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores.”* (p.29).

Mais recentemente, as investigações apontam para o professor enquanto profissional reflexivo que se assume enquanto sujeito transformador do seu percurso e consequentemente agente ativo nas transformações da escola e da sociedade.

Esta compreensão encontra-se no trabalho de Cochran-Smith e Lytle (citado em Marcelo, 2009:17) quando distinguem o conhecimento para o ensino em três conhecimentos distintos, que são eles: *conhecimento para a prática, conhecimento na prática e o conhecimento da prática.*

Assim, os autores relacionam o *conhecimento para a prática* com um conhecimento formal que tem origem na investigação universitária. A prática está assim, relacionada com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas do ensino, isto é o *“conhecimento serve para organizar a prática”* (p.17).

O *conhecimento na prática* é aquele que deriva da ação, das decisões tomadas pelos professores no seu quotidiano escolar. Tudo o que os professores conhecem está subentendido na prática, na reflexão sobre a prática, no questionamento e narrativa dessa prática. Este princípio considera que os professores aprendem quando refletem sobre as suas ações.

O *conhecimento da prática* está ligado ao modelo de desenvolvimento profissional, denominado como “modelo investigativo” (Formosinho, 2009), em que o professor é concebido como um investigador. Este conhecimento é construído em comunidades colaborativas de trabalho e por consequência contextualizado pois, segundo os autores, *“em ensino não faz sentido distinguir o conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa”* (p.18).

Almeida (2012), numa investigação sobre o desenvolvimento profissional dos docentes no ensino superior, sintetiza alguns dos pressupostos que sobressaem da literatura acerca dos conhecimentos do professor, enfatizando o cariz complexo da profissão do docente. Neste sentido, a autora sintetiza o seguinte:

- *O saber docente é plural (multidimensional) (...) e que são, por conseguinte, de natureza complexa;*
- *Os saberes estão em interdependência sendo mobilizados de forma integrada para dar resposta às situações (...);*
- *Os saberes são múltiplos e emergem a partir de diferentes fontes mais ou menos, formais, marcados pela experiência pessoal (...), os saberes ganham sentido nos e em relação com os contextos e, quando mobilizados para atender às diversas situações, são parte integrante das competências profissionais* (p.86).

Os autores Morine-Dersheimer e Kente (2003, citados em Marcelo (2009:18)) referem as categorias que contribuem para um modelo explicativo do conhecimento didático do conteúdo. Este é um modelo baseado nas investigações mais recentes e traduz uma necessidade primária de os professores possuírem um conhecimento pedagógico geral, que está relacionado com o ensino, com a aprendizagem e os alunos, com o tempo académico de aprendizagem, com a planificação de ensino, com as estruturas de turmas, com a avaliação, com aspetos legais da educação, entre outros. Além do conhecimento pedagógico, os professores necessitam possuir conhecimento sobre as matérias a lecionar.

Tal como mencionado por outros autores é imprescindível que o professor domine perfeitamente os conteúdos da disciplina a lecionar e deste modo o conhecimento didático do conteúdo surge como um dos elementos principais do saber do professor e deriva da combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o colocar em prática.

Para terminar este momento de síntese dos principais conteúdos do desenvolvimento profissional do professor, apresentamos o modelo proposto por Lumpe (2007), que ao apresentar o processo de desenvolvimento profissional identifica três conteúdos principais desse processo: o currículo, a avaliação e o ensino. Estes conteúdos estão inseridos numa comunidade profissional de aprendizagem que, segundo o autor, promove a adoção de estratégias e práticas num ambiente colaborativo de reflexão e de avaliação sobre os resultados alcançados pelos alunos.

### **3. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento de carreira**

A maioria dos estudos sobre o desenvolvimento profissional apontam a temporalidade como característica do processo. O desenvolvimento profissional está condicionado pela pessoa do professor, pela sua história de vida pessoal e fase na carreira profissional. Assim, consideramos importante realçar as características principais da carreira dos professores, assumindo os modelos de Huberman (1992) e de Gonçalves (2009), e, sempre que possível, encontrando pontos de convergência com o desenvolvimento profissional dos professores.

Assumimos os modelos de Huberman (1992) e de Gonçalves (2009) pela referência das suas obras e como visões complementares às investigações e perspectivas já apresentadas para o conhecimento aprofundado da temática em estudo.

Huberman (1992), um dos autores mais marcantes no estudo do desenvolvimento profissional do professor, distingue que *“o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica)”* (p.38).

O autor perspectiva essas trajetórias, que não sendo universais, numa interação entre três eixos – carreira, exercício profissional, dimensão pessoal. Na sequência dos seus estudos, propõe um conjunto de etapas-características das trajetórias profissionais dos professores, integrando cinco grandes etapas:

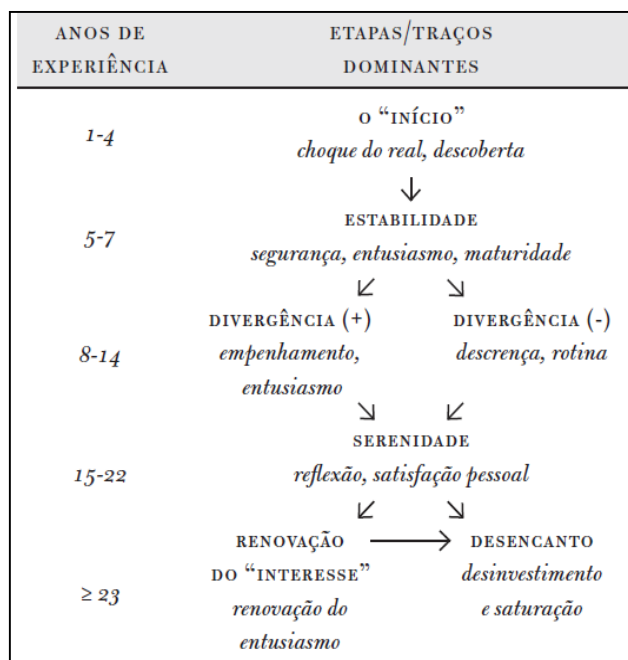
1. **Fase de adaptação** – início da carreira (primeiro ao terceiro ano de carreira) – caracterizada por uma fase de sobrevivência, descoberta e exploração;
2. **Fase de estabilização** (quarto ao sexto ano de carreira) – com a definição de um sentimento de competência e pertença a um corpo profissional;
3. **Fase de diversificação** (entre os 7 e os 25 anos de carreira) – fase de longa duração e que se traduz pelo questionamento sobre o percurso profissional e consequência dessa reflexão a motivação e consequente busca por novos desafios;
4. **Fase de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo** (25 aos 35 anos de carreira) - caracteriza-se essencialmente pela estabilidade e segurança do professor, mas poderá levar a uma atitude conservadora face à mudança e aos processos inovadores;

5. **Fase do desinvestimento** (35 aos 40 anos de carreira) – fase que evoca um fenómeno de recuo e interiorização do percurso percorrido que pode ser vivido com serenidade ou amargura. Está muito dependente da fase anterior e com o aproximar do final de carreira e aposentadoria.

A abordagem de Huberman tem sido adotada nos mais diversos estudos sobre o desenvolvimento profissional, nomeadamente na investigação sobre as fases da carreira e a formação contínua dos professores, tema que abordaremos num próximo ponto deste capítulo. O autor ao apresentar uma sequencialidade de fases da carreira docente enfatiza o carácter complexo, individualizado e processual do desenvolvimento profissional.

Numa análise dos percursos profissionais de 42 professoras do 1º Ciclo do ensino básico, Gonçalves, J. (2009) delineou, num plano diacrónico, as respetivas trajetórias profissionais. O autor reforça a complexidade de todo o processo e apresenta-o como complementar ao trabalho de Huberman, identificando a necessidade de se olhar para as fases com o princípio de variabilidade dos tempos de permanência em cada uma e numa relação de interação com o contexto organizacional onde o professor atua. Assim sendo, apresentamos, através da figura, as etapas e os traços dominantes de cada uma delas:

*Figura 4 – Etapas da Carreira (Gonçalves, 2009)*



Fonte: Gonçalves, J., 2009:25

Seguindo a leitura da figura apontamos como características da primeira fase, designada pelo autor por **“início”**, *“a luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real e o entusiasmo da descoberta de um mundo profissional ainda algo idealizado”* (p.25). Esses primeiros tempos podem conduzir aos desejos de abandono da profissão ou de forte entusiasmo inicial onde se confluem razões na ordem da preparação para o desempenho profissional.

A segunda etapa - **Estabilidade**, assemelha-se ao descrito aquando a apresentação da fase de estabilização do modelo de Huberman, caracterizando-se por um crescente de confiança, pela satisfação pelo trabalho desenvolvido e segundo os resultados do estudo *“é uma fase de “acalmia”, relativamente uniforme para todas as professoras, quer o “início” tenha sido “fácil” ou problemático.”* (P.26).

A terceira fase - **Divergência** (8 aos 14 anos de serviço), sendo uma fase de menor duração do que a apresentada por Huberman, esta caracteriza-se pela divergência que pode ser vista pela positiva: *“que leva umas a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional”* ou, pela negativa: *“alegando “cansaço” e “saturação”, deixando-se, mesmo, cair na rotina.”* (p.26).

A quarta fase – **Serenidade**, que o autor caracteriza por uma fase de “acalmia”, capacidade de ponderação e reflexão fruto da experiência profissional. Tal como Huberman, o autor não descarta a hipótese deste sentimento de satisfação pessoal não *“ser alheio a um certo conservadorismo”* (p.26).

Por último, a quinta fase - **Renovação do “interesse” e desencanto** é uma etapa que também apresenta divergências. No estudo que apoia o modelo apresentado *“a maior parte das entrevistadas demonstrou, então, cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação”* (p.26) contudo, outras, em menor número, demonstram vontade de continuar a aprender coisas novas.

Os modelos apresentados identificam diferentes fases da carreira docente assumindo que cada uma tem características próprias, onde se verificam diferenças nas atitudes dos professores, no seu empenho e no modo como percecionam a prática educativa.

Reforça-se que os autores apresentados referem que o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico e que as características assumidas para cada fase são flexíveis e dependentes das condicionantes temporais.

No entanto, a compreensão dos modelos e as características que norteiam cada fase da carreira permite delinear com um olhar mais crítico o desenvolvimento dos professores, nomeadamente os processos de mudança que advêm dos contextos formativos. Assim como o cariz flexível e dependente de



condições externas e internas ao professor acabam por reforçar a natureza complexa e focada no sistema de crenças e de relações humanas do próprio professor a que o desenvolvimento profissional está sujeito. E, tal como defendido por Ponte, J. (1994: 12) deve-se *“estimular uma reflexão sobre o seu posicionamento profissional, tomando uma nova postura de iniciativa no equacionar e resolver os problemas que se colocam no seu dia-a-dia docente.”*.

#### 4. A Formação como fator promotor de desenvolvimento profissional

Nesta indissociabilidade entre desenvolvimento e mudança retomamos, neste ponto, a problemática da formação como fator promotor de desenvolvimento profissional.

Roldão (2001) partindo do pressuposto da mobilização dos saberes científicos sólidos como fundamento da profissão de professor e da formação como um processo único e contínuo de desenvolvimento profissional, considera três princípios que devem nortear as estratégias de formação por parte das instituições, sendo eles:

- *“apetrechar os professores com **saberes de referência sólidos no plano científico-profissional** (o que abrange todos os saberes envolvidos no ato de ensinar), estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional;*
- *apetrechar os professores com **competências para ensinar**, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na ação profissional (Perrenoud, 1999; Alarcão, 1998);*
- *apetrechar os professores com **competências de produção articulada de conhecimento** profissional gerado na ação e na reflexão sobre a ação, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais.” (p.13)*

Complementar ao apresentado urge dar destaque à dimensão moral da atividade profissional docente e neste âmbito Formosinho (2001) destaca-a como um dos critérios que deve nortear as estratégias de formação *“na preparação de agentes de desenvolvimento humano para uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente”* (p.37), num compromisso cívico que tem vindo a envolver as comunidades educativas.

A articulação entre as diversas dimensões e saberes trazem para a formação a preocupação com a adoção de novos modelos de conceção e organização que privilegiam a inovação, o trabalho colaborativo e autonomia nas aprendizagens e formação para os práticos (Tardif et al., 1998, citados em Formosinho & Niza, 2002).

Corcoran (1995, citado por Pacheco & Flores, 1999:129) reconhece que, *“muitas vezes, os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são utilizados como sinónimos.”* e esclarecendo

os aspetos que os distanciam aponta a natureza dos conteúdos, o local, os intervenientes na iniciativa e o controlo das atividades.

Enquanto a formação contínua é descrita pela maioria dos autores como o conjunto de oportunidades formais promovidas por instituições de formação com vista ao *“aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola”* (Estrela & Estrela, 2006:75), o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, incluindo um vasto leque de atividades, que inclui a formação mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, realizando-se tanto dentro como fora das instituições (Day, 2001), dizendo respeito tanto às atividades de formação organizadas como à auto-formação (Estrela & Estrela, 2006).

Corroborando com esta ideia, Ponte (1998) também aponta para os contrastes entre a formação de professores e o desenvolvimento profissional, nomeadamente na maior abrangência dos conteúdos e formas do desenvolvimento profissional, não se cingindo à ideia da formação de frequentar cursos; o desenvolvimento profissional implica o professor na sua globalidade e não por áreas de conteúdos como preconiza a formação; e, o desenvolvimento profissional relaciona teoria e prática profissional enquanto a formação está, na maioria dos casos, vocacionada para a aprendizagem de conhecimentos teóricos.

No que diz respeito, à formação de professores importa refletir sobre o seu conteúdo curricular e como este se apresenta ao longo da carreira docente. Assim, adotamos a perspetiva de Marcelo (1999), que identifica três etapas do percurso formativo, defendendo como fazendo parte de um *continuum*, sendo elas: *“fase de formação inicial “é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino; fase de iniciação corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência; fase de formação permanente é a última fase e inclui todas as atividades planificadas [ou não] pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino”* (Marcelo, 1999:25-26).

Neste contexto, segundo Marcelo (1999), a formação de professores constitui-se como um campo de conhecimento e investigação, que estuda os processos *“através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e*

*disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”* (p.26). Esta perspetiva leva a que a mudança dos programas de formação associada à relação estreita dos conteúdos com as práticas e contextos educativos tenha vindo a ser amplamente discutida e debatida como o caminho certo para a formação de professores.

Nesta perspetiva está presente a *“conceção de que o conhecimento sobre a prática profissional deve começar pela reflexão sobre essa mesma prática. A partir da partilha de experiências, os professores devem ser estimulados a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, enfrentando assim um desafio de descoberta – teach for understanding”* (Lampert & Ball, 1998: 32).

Lampert & Ball (1998) abordam o tema das conceções que os alunos em formação inicial detêm sobre os seus professores, perspetivas que adquiriram através da observação do seu trabalho e que acabam por ser insuficientes e incompletas uma vez que não demonstram os processos de pensamento, decisão, descoberta e de reflexão sobre as suas práticas educativas.

O autor, Lampert (1999), acrescenta ainda que a formação inicial para além de necessária revela-se insuficiente pois a atividade do professor toma significado profissional no contacto com os contextos, na adaptação de estratégias e na relação de simultaneidade entre a auto-formação e a produção de conhecimento acerca do ensino.

Destacamos, novamente, o carácter processual e contínuo da formação e nesta perspetiva António Nóvoa salienta que a formação contínua não deve ser concebida como algo que se obtém *“por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”* (p. 23). No entanto, como salienta Day (2003), *“a formação contínua é ainda a forma mais utilizada de desenvolvimento organizada no sentido de proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um curto espaço de tempo e, apesar de poder ser pensada de forma colaborativa, é usualmente decidida por alguém cujo papel consiste não só em facilitar, mas também em estimular de forma ativa a aprendizagem”* (p.168).

Ainda na perspetiva de Day (2003), a formação:

*“é concebida, na maior parte das vezes para «encaixar» nas necessidades dos professores, em relação à sua experiência, à etapa de desenvolvimento da carreira, às exigências do sistema e às necessidades de aprendizagem ao longo da vida ou do sistema, daí que seja*

*provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos), quer se trate de um crescimento “transformativo” (resultante em mudanças significativas nas crenças, no conhecimento, nas destrezas e modos de compreensão) ” (p.168).*

Os processos de formação devem ser compreendidos num todo integrativo e processual, que se consubstanciam no paradigma atual de aprendizagem ao longo da vida e para que a formação seja um importante contributo para o desenvolvimento profissional é importante a colaboração e envolvimento das escolas o que muitas das vezes não se verifica. Este facto, segundo Day (2001), *“deve-se a uma compreensão inadequada do conceito em questão e a falta de capacidade, e mesmo de vontade, para iniciar um processo de planeamento que estabeleça um equilíbrio apropriado entre as necessidades do indivíduo e as do sistema” (p.204).*

No entanto, Hargreaves (1994, citado em Day, 2001:205) salienta que *“a maior parte da formação contínua existe sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual. Não surge a partir de necessidades institucionais, nem existe um mecanismo de divulgação dos seus resultados nas escolas”.*

Neste sentido, alguns estudos realizados no contexto português apontam para uma oferta formativa *“marcada por uma dupla exterioridade relativamente aos professores (como pessoas) e às escolas (como organizações)” (Barroso & Canário, 1999:150).*

Por outro lado, ainda no contexto nacional, produziu-se *“o divórcio entre os centros e as escolas que as impediu de se tornarem polos de formação e limitou drasticamente o eventual impacto de formação na mudança da cultura organizacional da escola” (Estrela, 2003:59).*

Muitos são os autores que evidenciam um desfasamento entre a teoria e a prática na sua relação com a formação de professores, salientando a precariedade dos resultados da formação formal, em comparação com a influência da formação informal e da socialização no contexto de trabalho, assim como a rutura entre estes dois mundos.

Em síntese, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que reconhece a necessidade do professor, ao longo da sua carreira, aprofundar e adquirir conhecimentos sobre conhecimento científico-profissional, contexto, currículo e didática. E neste sentido, a formação de professores é

encarada como um modo de promover o desenvolvimento profissional, cabendo ao professor tirar partido das oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades e objetivos.

Um professor *reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (Schön, 1992) e este apresenta-se como um processo fundamental ao desenvolvimento profissional, assim como a reflexão, um dos princípios base, para a mudança de conceções. Através da reflexão, o professor responde a novas problemáticas e desafios, produzindo novos saberes e novas estratégias que têm em conta o contexto em que se encontra.

## **CAPITULO II - A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **1. A Educação e Formação de Adultos – Conceitos**

O lugar da Educação e Formação de Adultos (EFA), significado, perspectivas e tendências têm sido temas amplamente discutidos e debatidos pelas Ciências da Educação e nesta reflexividade associam-se conceitos fundamentais que sustentam esta discussão, tais como o de adulto e o de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Neste momento, importa reunir alguns dos autores de referência, salientando os aspetos indispensáveis para a compreensão do fenómeno de educação e formação de adultos e o papel do formador neste campo.

De acordo com Knowles (1990:57), podemos compreender a definição de adulto se atendermos a quatro pontos de vista diferentes: do ponto de vista biológico; do ponto de vista legal; do ponto de vista sociológico (com o desempenho de funções sociais); e, do ponto de vista psicológico (na maturidade, autonomia, identidade e responsabilidade).

Tendo como centro a pessoa adulta, com toda a sua experiência de vida pessoal, social e profissional, Lima, Afonso & Estêvão (1999), encaram a Educação e Formação de Adultos como uma combinação das *“componentes cultural, cívica, científica, humanista, técnica, criativa e estética”* (p. 37).

Neste olhar para a definição de adulto, encontra-se na formação de adultos um trabalho predominante de reflexão sobre as trajetórias de vida dos formandos, mudando o paradigma da educação e formação para, como afirma Bogard (1991), *“o princípio é o fazer do adulto não um cliente, mas o co-produtor da sua formação (...). Em vez de procurar vender um produto pré-confecionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu “consumidor”* (citado em Canário, 1999:43).

O conceito de educação e formação de adultos está interligado com a expressão recorrente de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) que, de acordo com Fieldhouse (1999), é utilizada para *“cobrir todas as formas de educação pós-obrigatória, incluindo a educação familiar, a educação comunitária, a educação e formação de adultos tradicional, a educação pós-escolar e superior e a formação profissional e contínua”* (p. 23).

Embora, atualmente, a ALV se esteja a traduzir numa diversidade de práticas, numa perspetiva de inovação em relação aos modelos tradicionais, esta apoia-se numa estratégia que aposta na mudança, na flexibilidade e na reformulação da educação e da formação.

Em 1997, a partir da Conferência de Hamburgo, a Educação e Formação de Adultos (EFA) é considerada como o *“conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade”* (UNESCO, 1998 citado em Silvestre, 2003:103).

Consequência desta tendência, a EFA ganha o seu lugar referindo-se ao *“fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objetivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e coletivos ao longo de toda a vida”* (Federighi e Melo, 1999: 14). Assumindo-se, assim, que não há limites temporais para aprender.

Para Canário (1999), o lugar da EFA caracteriza-se por três planos que estão ao nível das *práticas educativas*, que expandem a educação e formação de adultos a modalidades como a alfabetização, a formação profissional, o desenvolvimento local e a animação sócio-cultural; no *plano dos contextos educativos*, no assumir dos contextos de vida do formando-adulto como espaços de formação e construção privilegiados; e, no *plano do perfil de formador* – ao questionar o conceito de profissionalização, que limitava a prática de educação de adultos aos professores, e a consequente abertura de oportunidades para que outras formações profissionais passassem a intervir no desempenho de uma função que, cada vez mais, se afastava do conceito escolarizado do termo.

No que diz respeito ao formador, face a tal diversidade de práticas, de processos educativos e de contextos de formação, o formador de adultos adota múltiplas designações, podendo ser *“instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceitor, agente de mudança, psicossociólogo, formador inter-empresas, formador analista, engenheiro da formação, etc”* (Lesne, 1978, citado em Canário, 2008: 17-18), tema que retomaremos - o papel do formador na EFA e os desafios colocados à profissionalidade docente – aquando a apresentação do percurso histórico e legal da EFA em Portugal.



## **2. EFA em Portugal: da LBSE de 1986 aos nossos dias**

A partir deste ponto, analisaremos os vários momentos que influenciaram o atual estado da Educação de Adultos em Portugal. Pretende-se dar visibilidade ao quadro legal, subjacente às diversas medidas aplicadas, acompanhado pelo contributo teórico, permitindo uma visão mais global e justificada das mudanças verificadas.

Num retrato que se pretende atual torna-se fundamental tomar como momento de partida a segunda metade da década de 80, caracterizada por dois acontecimentos marcantes para a Educação de Adultos em Portugal: a integração de Portugal na União Europeia e a oficialização da Lei de Bases do Sistema educativo.

O sistema educativo português, nos anos 80, comparado com a maior parte dos estados europeus, apresentava um elevado nível de subdesenvolvimento, manifesto nas baixas taxas de literacia e qualificação da população. Com a adesão de Portugal, em 1986, à Comunidade Europeia, o país beneficiou de inúmeros programas comunitários de financiamento para a formação profissional.

Neste mesmo ano, é oficializado por meio da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46 de 14 de Outubro 1986, o Ensino Recorrente (ER), considerado como uma “modalidade especial de educação escolar”. A Lei de Bases do Sistema Educativo considera a Educação de Adultos nos quadros das modalidades especiais da educação escolar, nomeadamente através da formação profissional (art.º 19), do ensino recorrente de adultos (art.º 20), e da educação extra-escolar (art.º 23).

Na proposta para o ensino recorrente configurava-se a possibilidade de criação de “currículos alternativos” envolvendo alternância de diversificação dos espaços escolares e socioculturais. No entanto, o ensino recorrente não conseguiu cumprir com o que as políticas propunham de estabelecer uma articulação com a educação extra-escolar, apresentando *“complexos problemas de abandono, dificuldades de articulação com a educação extraescolar e, especialmente, com a lógica da educação popular e do associativismo local e, como se compreende, acabará por subjugar aquela lógica ao paradigma centralizado da educação escolar, a certificação escolar aos níveis formalmente exigidos pelos ensinos básico e secundário (regulares e diurnos) e aos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes regulares”* (Lima, 2005 citado em Canário e Cabrito, 2005:41).

O ensino recorrente, caracterizado por cursos noturnos, proporciona uma escolarização de segunda oportunidade que é maioritariamente frequentada por jovens-adultos com pouco sucesso no ensino

regular, tornando-se um “apêndice” do sistema escolar regular e deixando a preocupação com os adultos para um plano secundário.

Nesta perspetiva, Licínio Lima (citado em Canário & Cabrito, 2005:40) afirma que *“a lógica da educação popular de adultos e a centralidade do movimento associativo foram objeto de uma profunda desvalorização e marginalização por parte das orientações políticas dominantes.”*.

A prioridade nacional passa pelo aumento da competitividade económica, não sendo dado lugar de destaque à educação de adultos como variável estratégica para este programa de modernização. O mesmo autor refere que *“a alfabetização, a educação de base e a educação popular da população adulta passam a ser representadas, do ponto de vista das políticas públicas, como matérias genericamente incompatíveis com o lugar idealizado e com o estatuto almejado para um país da Europa Comunitária, cujos maiores desafios foram identificados com a sua modernização económica e em termos de infraestruturas, com a eficácia e a eficiência da gestão pública e privada, com o aumento da produtividade, a internacionalização e a competitividade na economia.”* (p. 40).

Em 1989-1990, foram criadas cerca de cinquenta escolas profissionais, ao abrigo do PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), que apresentavam uma oferta de educação escolar, com uma organização modular e uma duração de três anos, conferindo uma certificação profissional de nível III.

O lançamento do ensino profissional veio dar um novo sentido e enquadramento à formação profissional inicial, apresentando-se como resposta a duas contingências: as baixas qualificações escolares dos portugueses e a necessidade de parcerias locais de emprego e desenvolvimento económico.

Associada à mudança de perspetiva da relação entre o sistema educativo e o desenvolvimento económico e com os consequentes programas de financiamento, inicia-se a década da alfabetização, e a Educação de Adultos fica a cargo da Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE), a quem são atribuídas competências que visam combater o analfabetismo, retomando a promoção e apoio à educação recorrente de adultos e à educação extra-escolar.

É a partir de 1996, com a criação da Comissão Nacional para o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, que a Educação de Adultos começa a assumir um papel central nas políticas educativas, pois até aí *“conserva uma visão escolarizante ao ver o seu desenvolvimento centrado nas duas vertentes já definidas pela LBSE: o ensino recorrente e a educação extra-escolar. É uma tendência*

*reducionista (...), impedindo muitas vezes a garantia de uma oferta educativa generalizada a todos os adultos portugueses, ao longo da vida.” (Melo & al., 1999: 72).*

Com a criação da referida Comissão, Educação e Formação tornam-se vertentes complementares e essenciais de auto-conhecimento e aperfeiçoamento ao longo da vida dos cidadãos, pressupostos que se institucionalizam, em 1998, a partir da publicação das conclusões do trabalho efetuado pela Comissão através da Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida.

Nesse mesmo ano, institucionaliza-se nos discursos e estratégias políticas o conceito de educação e formação de adultos. Este é um ano marcado pelo lançamento do “Projecto de Sociedade: S@ber+”, que inclui ações, clubes de conhecimento e iniciativas de estímulo à participação da população adulta em processos de aprendizagem ao longo da vida. Este projeto é lançado pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), constituído pelo Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, através do Despacho 10 534/97, de 16 de Outubro. O GMEFA tinha como trabalho, elaborar um documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos, a conter:

*“i) uma definição operacional deste sector; ii) um balanço da situação atual em Portugal; iii) propostas de concretização e expansão a curto e médio prazo; iv) proposta do quadro de referência para um concurso nacional de projetos extra-escolares, com particular impacto na educação de adultos.” (Despacho 10 534/97, de 16 de Outubro).*

Segundo Alberto Melo (2001), coordenador do GMEFA, este grupo tinha dois grandes objetivos: *“criar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e colocar os alicerces de uma nova oferta, mais acessível, flexível e adequada”* (pp. 105-106).

As várias medidas e estratégias criadas neste final da década dos anos 90, colocam na educação e formação de adultos a responsabilidade de incluir:

*“(…) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade.” (Melo & al., 1999: 11).*

Na viragem para o século XXI a ANEFA assume-se como *“um instituto público, dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com atribuições nas áreas da promoção, do financiamento, do acompanhamento e avaliação, da validação e certificação, da investigação e difusão, de programas e projetos de educação e formação de adultos, designadamente nos domínios da alfabetização e literacia básica, do ensino recorrente, da promoção educativa e da formação ao longo da vida, da intervenção cívica, da animação socioeducativa e do desenvolvimento comunitário.”* (Lima, Afonso & Estêvão, 1999: 58).

A Agência apresenta-se como a solução para combater os atrasos históricos dos níveis de escolarização dos portugueses, promovendo a igualdade de oportunidades, no combate à exclusão social e níveis de pobreza. No seu programa de intenções a ANEFA reforça a ideia da diversidade de contextos de aprendizagem criando condições de acesso flexíveis e de adaptação às exigências da população ativa.

Na operacionalização dessa missão surgem os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) de dupla certificação (escolar e profissional) de nível básico, e a construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais e não-formais dos adultos através dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

O desenvolvimento de novos modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa emergiram como estratégias educativas e formativas centrais nos debates públicos sobre educação.

Com o propósito de alargar as iniciativas de educação e formação de adultos foi criada Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) onde são integrados todos os projetos, funções e competências da ANEFA, sendo esta agência extinta.

A DGFV, como um dos serviços centrais do Ministério da Educação, apresenta-se como integradora das lógicas de educação e formação em percursos de ALV onde a *“ação transversal desenvolve mecanismos facilitadores da qualificação ao longo da vida, dos jovens e dos adultos, numa lógica de Continuum de formação”* (Eurydice, 2007:177).

Em 2005, durante a vigência da Direcção-Geral de Formação Vocacional, numa parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, surge a Iniciativa Novas Oportunidades, que apresenta-se com o objetivo de: 1) fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens, 2) colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais, e 3) qualificar um milhão de ativos até 2010 (Eurydice, 2007).

A criação da Iniciativa Novas Oportunidades retoma as preocupações de base da ANEFA, nomeadamente a reversão da desqualificação da população adulta e a consequente redução da exclusão social, garantindo uma verdadeira dinâmica de ação na promoção da igualdade de oportunidades.

A 27 de Outubro de 2006, pelo Decreto-Lei n.º 213, é criada a Agência Nacional para a Qualificação, I.P., extinguindo-se a Direcção-Geral de Formação Vocacional. A Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.), também sob a tutela do Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, tem por *“missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e de adultos”* e demarca-se das entidades anteriores pela relevância que atribui ao *“desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”* (Decreto-Lei n.º 213/2006, artigo 17º, n.º 1).

Para além da maior relevância dada aos processos RVCC a ANQ, I.P. tem como iniciativa proceder à publicação do Catálogo Nacional das Qualificações, que integra cerca de 240 qualificações de nível não superior, distribuídos por 41 áreas de educação e formação.

Entretanto o PRODEP, que tem vindo a financiar e a operacionalizar as medidas apresentadas, chega ao seu fim e a educação e formação de adultos é operacionalizada no âmbito do Quadro de Referência de Estratégia Nacional (QREN), mais precisamente através do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), no seu eixo 2.1 “Aprendizagem ao Longo da Vida”.

São criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário e as Ofertas Modulares de Formação, com financiamento do Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social - POEFDS/POPH que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

Em 2008, dá-se início ao alargamento e diversificação da rede de Centros RVCC, passando a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO). O número de Centros RVCC passa de 270, em 2006, para 454 Centros Novas Oportunidades em funcionamento, em 2010. Estes Centros têm financiamento PRODEP/POPH.

A ANQ, I.P., foi extinta em 2012, sendo as suas atribuições, direitos e obrigações integradas na atual Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro). É missão da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o

desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, visando, deste modo, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade.

A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. tem como principais atribuições:

- *Desenvolver e gerir o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, de âmbito escolar e profissional, (...);*
- *Coordenar, dinamizar e gerir a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, (...);*
- *Garantir o acompanhamento, a monitorização, a avaliação e a regulação da oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos;*
- *Coordenar e promover a conceção de percursos, o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais específicos para a educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos;*
- *Estabelecer (...) relações de cooperação ou associação com outros atores e entidades, públicos e privados, nacionais ou estrangeiros, designadamente com vista a fomentar o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida;*
- *Contribuir para o desenvolvimento, a nível europeu, de intercâmbios e mecanismos de cooperação, assim como da mobilidade entre sistemas de ensino e formação profissional de jovens e adultos;*
- *Promover, por meio dos dispositivos e estruturas correspondentes, em particular através da conceção e atualização em permanência do Catálogo Nacional de Qualificações, a identificação, a produção e a comparabilidade nacional e internacional das qualificações (...);*
- *Promover a avaliação integrada das modalidades de qualificação que coordena;*
- *Contribuir, no quadro das suas atribuições, para o desenvolvimento e o aprofundamento do Sistema de Regulação do Acesso a Profissões;*
- *Participar no desenvolvimento de referenciais de formação inicial e contínua de professores, formadores e outros profissionais envolvidos na oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, assim como na operacionalização do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, em estreita colaboração com organizações de formação de professores e*

*formadores, nomeadamente instituições do ensino superior* (Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro).

Assente em preocupações que transitam dos organismos que a antecederam, a ANQEP aponta para a relevância pelas relações internacionais, fomentando parcerias e sistemas de certificação equiparados, pelas ofertas que respondam às necessidades de empregabilidade e pelo desenvolvimento de referenciais de formação dos profissionais envolvidos na EFA, missão que até à data tinha sido pouco discutida pelos organismos anteriores.

Para o cumprimento da sua missão, são criados os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), pela Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de Março, extinguindo-se definitivamente os Centros Novas Oportunidades.

A rede de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional deverão assegurar a prestação de um serviço de qualidade, no domínio da orientação de jovens e adultos, com enfoque na informação sobre ofertas escolares, profissionais ou de dupla certificação, que promova uma escolha realista e que atenda, entre outros fatores, aos perfis individuais, à diversidade de percursos quanto ao prosseguimento de estudos ou às necessidades presentes e prospetivas do mercado de emprego (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de Março). Esta aposta na orientação e maior acompanhamento no prosseguimento de estudos é visto como a mudança trazida pelos CQEP, em relação aos anteriores CNO.

Este é o panorama atual no que diz respeito à EFA, no entanto subsistem duas grandes preocupações, por um lado, os défices de qualificação escolar da população adulta portuguesa, pelo que o trabalho futuro da ANQEP se pautará pela ação incisiva neste grupo. E, por outro, a população jovem que será alvo de políticas públicas promotoras do ensino profissionalizante, preferencialmente sustentado em modalidades duais e/ou de dupla certificação, aduzindo as novas exigências resultantes das políticas de educação e formação preceituadas em toda a Europa.

### **3. Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) - desafios à formação de professores (formadores)**

Os Cursos EFA merecem especial atenção para o presente estudo pois ocupando um lugar de destaque na operacionalização das políticas de educação e formação de adultos, transformaram-se numa oferta de abrangência nacional mobilizando um grupo de profissionais, maioritariamente professores, para atuarem nestes cursos. O foco nas experiências profissionais dos professores que desenvolvem atividade na EFA leva-nos a caracterizar esta oferta, metodologias e público-alvo.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos, criados através do Despacho Conjunto n.º1083/2000, de 20 de Novembro, fazem parte de um conjunto de medidas, que permitem a elevação das qualificações de pessoas adultas, levando à dupla certificação (escolar e profissional).

Estes cursos destinam-se essencialmente a adultos, que pretendam obter ou aumentar a sua certificação escolar e/ou profissional, com idade igual ou superior a 18 anos ou com idade igual ou superior a 23 anos no caso do acesso ao 12ºano.

Os cursos EFA podem ser de iniciativa de um vasto leque de entidades, sendo elas autarquias, empresas, sindicatos, associações de âmbito cultural, empresarial, municipal e de desenvolvimento local ou estabelecimentos de ensino, instituições particulares de solidariedade social e centros de formação profissional, desde que preencham os requisitos de entidades formadoras e sejam acreditados pela Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT).

Um dos aspetos considerados nos cursos EFA é o reconhecimento de competências e de saberes adquiridos fora do contexto formal de aprendizagem. E nesta perspetiva de inovação e de aprendizagem urge a adoção de um plano metodológico aberto e flexível que permita a adaptação dos referenciais curriculares a cada percurso formativo (Quintas, 2008).

O modelo de formação dos cursos EFA assenta em quatro princípios fundamentais, sendo eles:

- 1. A operacionalização de um processo de reconhecimento e Validação de Competências (RVC) previamente adquiridas, formal ou informalmente pelos adultos, em diversos contextos e ao longo da vida.*



*2. Num modelo de formação organizado em módulos de competências, permitindo a construção de percursos formativos abertos e flexíveis que se adequam às necessidades e características de cada grupo.*

*3. Na combinação da formação de base e da formação profissionalizante, estruturadas de modo articulado, em termos de competências-chave a adquirir, visando a certificação escolar e profissional.*

*4. A inclusão de um módulo Aprender com Autonomia (nível Básico) ou Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (nível Secundário), definido como espaço específico destinado a uma pedagogia baseada na auto-formação e na reflexão constante sobre a acção, permitindo aos adultos manter uma participação activa na definição dos seus projectos pessoais e profissionais, assim como, na construção do seu percurso formativo (Leitão, 2003: 13).*

Os percursos de formação dos cursos EFA são definidos após um diagnóstico inicial das competências do adulto, permitindo ao adulto a reflexão sobre o seu percurso de vida, valorizando os processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências e desta forma iniciando um percurso formativo vivenciado.

Após este trabalho inicial de RVC de competências adquiridas ao longo da vida é construído um plano curricular que se entende construtivo e de interação com os projetos futuros do adulto, antevendo-se assim um verdadeiro encontro com o esperado por uma Sociedade de Conhecimento. Todo o percurso formativo processa-se em torno de duas componentes:

1. A formação de Base, organizada a partir de temas de vida, nas áreas correspondentes ao Referencial de Competências-Chave, nomeadamente: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Cidadania e Empregabilidade (CE) no Nível Básico. No ensino Secundário, as áreas abordadas são Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP). Em ambos os níveis estão organizadas em Unidades de Competências.

2. Formação Tecnológica, em áreas profissionais definidas de acordo com o grupo a que se destinam, sendo orientadas de acordo com os referenciais de qualificações que

integram o Catálogo Nacional de Qualificações, estando estruturada em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD).

Os Referenciais de Competências-Chave (RCC) comuns para todos os cursos EFA, “não devem ser entendidos como programas que linearmente devem ser seguidos, mas sim como quadros de referência que, simultaneamente, servem de base para o desenho curricular e permitem orientar o reconhecimento e a validação de competências-chave” (Alonso, et al. 2001, citado em Quintas, 2008:94).

Os cursos EFA trazem a debate a perspectiva da gestão curricular por competências, da adoção de metodologias inovadoras, abertas, flexíveis e de inclusão dos diferentes ambientes de aprendizagem, sendo para isso necessário recrutar profissionais que estejam à altura da complexidade e exigência das tarefas apresentadas. A estes profissionais, mais especificamente professores, é-lhes pedida a operacionalização de tais medidas que, repletas de tarefas e processos de transformação, são na maioria das vezes desacompanhadas de formação adequada.

#### **4. O papel do formador na EFA - desafios à profissionalidade docente**

Na reflexão sobre o papel do formador na EFA, importa rever os princípios orientadores da EFA e para tal apontamos a proposta de António Nóvoa (1988), quando enuncia seis princípios, suscetíveis de servir de orientação a qualquer projeto de formação de adultos. Sendo eles:

*1.º Princípio: “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva.”*

*2.º Princípio: “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes).”*

*3.º Princípio: “A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional.”*

*4.º Princípio: “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção” e não no “consumo” do saber. Este objectivo implica que se procurem levar à prática três conceitos fundamentais da formação de adultos: formação-acção (...), formação-investigação (...) e formação-inovação.”*

*5.º Princípio: “A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.”*

*6.º Princípio: “E não nos esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui.”* (citado em Canário, 1999: 21-22).

Sendo assim, cabe ao professor (a desenvolver a sua atividade nos cursos EFA) dar atenção às vivências e contextos pessoais e profissionais do adulto, valorizar a construção de um processo de autoformação e à ação que os formandos devem ter em todo este processo, assumindo um papel de facilitador de aprendizagens, colaborando com o adulto na aquisição e mobilização de competências que visem a resolução de problemas do quotidiano, partindo sempre da premissa de que o adulto é o principal recurso da formação.

Parafraseando Dominicé (1988) “o processo de formação tem semelhanças com um processo de socialização” (citado em Cavaco, 2002: 93), em que ambos partilham as suas experiências e esta partilha permite-lhe a aquisição de novas formas de saber, saber-fazer e saber-ser ou estar. A experiência do formador é formadora, uma vez que o obriga a interrogar os seus saberes e práticas anteriores. Esta reflexão permite-lhe a aquisição de novos saberes que se manifestam em novas formas de atuação perante as situações e contextos formativos.

Para uma melhor compreensão deste campo de ação é importante considerarmos o modelo andragógico, dependente da definição de adulto apresentada no ponto um deste capítulo, como uma tendência dominante que define as práticas de educação e formação de adultos. A andragogia, segundo a perspetiva de Knowles (1990), defende a existência de indicadores de diferenciação dos adultos perante os processos de aprendizagem e aponta para um quadro de intervenção que dê

resposta a essas diferenças. São seis os indicadores apontados pelo autor e que consideramos de reflexão importante para as estratégias a adotar na atividade profissional do professor na EFA.

Os seis indicadores apresentam-se na seguinte descrição:

- O primeiro tem a ver com a **necessidade de saber dos adultos** e que valoriza os interesses próprios que correspondem a questões e a problemas que identificam nas suas vidas;
- O segundo refere-se ao **conceito de si** e à capacidade que o adulto possui para auto-direcionar a sua aprendizagem;
- O terceiro indicador refere-se à **experiência** dos adultos e ao papel diferenciador que esse fator introduz aos processos de aprendizagem;
- O quarto indicador tem a ver com a **vontade de aprender** que nos adultos é organizada por objetivos pessoais que definiram para si próprios;
- O quinto indicador é a **orientação da aprendizagem**. Os adultos esperam uma aplicação prática e imediata do que aprenderam e manifestam um interesse muito reduzido por saberes que só serão úteis num futuro distante;
- O sexto e último indicador de diferenciação refere-se à **motivação**. O adulto possui uma motivação intrínseca que deverá ser contemplada no processo formativo (Knowles, 1990, citado em Quintas, 2008: 22-23).

Como já referido, o professor deve ser encarado como facilitador das aprendizagens focadas na resolução de problemas, contribuindo para a autonomia e independência do adulto. Para além de ter em conta os princípios orientadores da aprendizagem dos adultos deve ter em conta os contextos onde este atua conduzindo assim ao crescimento social. Numa perspetiva que acompanha o modelo andragógico apresentado, Finger e Asún (2003) assumem que o facilitador deve possuir as seguintes características:

*“Vê o aprendente como um ser humano capaz de auto direcção, capaz de tomar conta do seu processo de crescimento; concebe a aprendizagem do adulto como um processo de auto desenvolvimento; (...) acredita que a aprendizagem é mais significativa se decorrer de motivação intrínseca; acentua a criação de um clima de aprendizagem facilitador, caracterizado pela cordialidade, confiança mútua e respeito (...); envolve o aprendente na definição dos objectivos, sempre com o propósito de que estes sejam para eles significativos (...); desenvolve experiências sequenciais de aprendizagem, que*

*tomem em linha de conta as semelhanças do grupo (interesses comuns, por exemplo) e as diferenças individuais como princípios organizadores dos projectos de aprendizagem; selecciona técnicas e materiais que envolvam activamente o aprendiz no seu processo de auto questionamento” (pp:66-67).*

Em síntese, características como a independência e responsabilização do formando devem ser estimuladas através do uso de situações de simulação, análise e discussão de casos, debates, aprendizagem baseada em problemas, bem como através de processos de avaliação em grupo e de auto-avaliação.

Também os métodos de ensino a utilizar devem orientar-se no sentido dos formandos identificarem quais as lacunas dos seus conhecimentos e definirem o que necessitam ainda de saber (ou que gostariam de aprender) para completarem um conjunto de saberes que supram essas suas necessidades.

No entanto, para que os processos formativos possam ser frequentados e prosseguidos importa estar atento a medidas que permitam os adultos conciliar as exigências e as responsabilidades que já possuem na sua vida com um processo de aprendizagem. Assim, *“facilitar o acesso a meios, flexibilizar os tempos e os espaços de aprendizagem e proporcionar verdadeiras oportunidades, para que os formandos adultos as possam integrar e prosseguir, deverá ser um elemento organizador de uma perspectiva de ensino que se insira dentro desta linha”* (Quintas, 2008:23). Cabe ao formador em articulação com as entidades responsáveis estar atento a estes condicionalismos, adaptando estratégias, mecanismos de avaliação e tempos de formação.

Na perspetiva de Canário (1999) o contributo principal da andragogia será o de *“encorajar práticas de educação alternativas que permitem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar”* (p.135). O acumular de *“experiências ricas no campo da educação de adultos e o reconhecimento dos limites da teoria e do modelo andragógico favorecem, hoje, a transição de uma perspectiva de disjunção para uma perspectiva de síntese”* (p.137). Nesta lógica, Canário *“aponta para a irrelevância de uma oposição dicotómica entre os profissionais da educação das crianças e os profissionais da educação dos adultos”* (p.18).

José Alberto Correia (2005) refere a complexidade do papel do formador face aos desafios que enfrenta no campo da formação:

*“Estando intimamente ligada à erupção de uma experiencialidade que apela para modelos de inteligibilidade fortemente contextualizados e capazes de lidarem com a heterogeneidade, a formação só poderá ser pensada no registo de uma complexidade que instabiliza as fronteiras estabelecidas. Uma complexidade cognitiva que resulta da sua inscrição num espaço indisciplinar e indisciplinado, num espaço polifacetado que, além de exigir a permeabilização das linguagens da formação pelas linguagens da prática e da experiência, pressupõe que ela se apoie numa pluralidade de linguagens científicas oriundas tanto das novas ciências cognitivas, como das ciências do trabalho, como ainda das contribuições das chamadas ciências da formação” (p.70).*

Face a este cenário, o formador terá de entender e gerir esta diversidade, ou seja, *“o formador passa a ser um artesão da complexidade. Ele torna-se um gestor de incompatibilidades, um artífice da mudança”* (Correia, 2005: 71).

Dean (2002, citado em Quintas, 2008:36) apresenta uma série de características que considera fundamentais para um formador de adultos, muitas delas no âmbito do saber-ser e na dimensão moral da profissão, sendo elas a auto-confiança, informalidade, entusiasmo, sentido de responsabilidade e criatividade. Destaca-se ainda, segundo este autor, a habilidade de tornar o assunto que ensina interessante e a clareza na definição dos objetivos e na apresentação dos conteúdos.

Ainda sobre o papel do formador face à formação de adultos, Pratt (2002, citado em Quintas, 2008:37), salienta que a questão está na sua capacidade para analisar *“as razões, as motivações e as crenças pessoais que estão por detrás das práticas desenvolvidas, de questionar o seu compromisso com cada uma delas, para que sejam criadas as condições para o desenvolvimento de processos de intervenção educativa congruentes e ajustados”*.

Importa concluir este capítulo deixando a consideração que a mudança de práticas que se pede aos professores, em atividade na formação de adultos, é orientada e ao mesmo tempo condicionada pela perceção e crenças que os mesmos construíram sobre o ensino. Não deixando de acrescentar que as

rápidas alterações à legislação e consequente aplicação de novas medidas no âmbito da EFA têm sido fatores que transformam essa conceção.





## II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

### CAPITULO III - PROCESSO METODOLÓGICO

#### 1. Objetivo do estudo e Questões de partida

São muitos os estudos que têm contribuído para a definição da profissionalidade docente e para a compreensão do seu desenvolvimento profissional, apontando metas e desafios às competências e saberes profissionais do professor. Sendo que uma grande percentagem destas investigações e estudos estão muito focados no exercício profissional do professor no ensino regular, no espaço escolar com crianças e jovens.

Acontece que na atualidade os professores são chamados a responder a solicitações sociais que os transportam para novos públicos e contextos educativos, nomeadamente para os cursos EFA que decorrem maioritariamente nos centros de formação de gestão pública e/ou privada. É então com o propósito de olhar para esta nova realidade que, neste estudo, problematizamos o desenvolvimento profissional dos professores que assumem papéis e contribuem para o cumprimento de novas exigências resultantes das políticas de educação e formação de adultos.

O estudo que apresentamos enquadra-se no domínio da investigação sobre o desenvolvimento profissional dos professores a desenvolver atividade profissional na formação de adultos.

Assim, o nosso estudo tem como principal objetivo:

***Compreender os processos de desenvolvimento profissional do professor que desenvolve atividade de ensino na formação de adultos, mais especificamente nos cursos EFA.***

Nesta multiplicidade de funções, competências e contextos destinados à profissão de professor adotamos, para o desenvolvimento deste estudo e consequente relato do mesmo, a definição de professor que está em consonância com a definição formal proposta pela OCDE (2013), que o entende como a pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos, atitudes e competências que são estipuladas para os alunos matriculados num programa educativo.

Esta definição é baseada em três conceitos:

*Atividade* - excluindo, assim, os professores sem funções docentes ativas;

*Profissão* - excluindo, portanto, as pessoas que trabalham ocasionalmente ou de forma voluntária em instituições de educação;

*Programa educativo* - excluindo, portanto, pessoas que fornecem outros serviços para a educação aos alunos (por exemplo, os supervisores, os organizadores de atividades, etc).

Assim, adoptar-se-á esta definição, apoiada nos três conceitos apresentados – atividade, profissão e programa educativo, sempre que ao longo deste trabalho nos referimos à pessoa de professor.

Considerando a problemática desta investigação, centrada na descrição concreta das experiências e das representações dos sujeitos, optou-se pela realização de um estudo dentro do paradigma interpretativo com uma abordagem aos dados de natureza qualitativa, por ser a opção mais ajustada para o desenvolvimento de uma análise centrada na ação dos indivíduos e nos sentidos que estes lhe dão, sem que se pretenda a exaustão na procura da informação nem a generalização do seu conteúdo.

A investigação qualitativa pressupõe que a fonte direta de dados é o meio natural, sendo o investigador o elemento principal de recolha dos mesmos, os dados são de natureza descritiva, envoltos nos significados que os sujeitos atribuem e a nas características dos contextos que os sustentam (Bogdan & Biklen, 1994:47-50). Os mesmos autores também apresentam como fundamentos da investigação qualitativa a ênfase nos processos que se descodificam e constroem ao longo da investigação e na análise dos dados assente na construção indutiva (à medida que os dados recolhidos se agrupam).

Neste contexto, colocamos a seguinte questão de partida para este estudo:

**Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos professores quando confrontados com uma nova realidade de trabalho – a formação de adultos?**

Com base na revisão da literatura procedeu-se à elaboração de questões orientadoras, seguindo-se um processo de contínua formulação e reformulação, numa lógica de articulação permanente entre teoria e análise empírica. Esta reflexão contínua e articulada permitiu definir as seguintes questões orientadoras, tendo sempre presente que nos situamos num quadro em que os professores transitam de um contexto escolar tradicional para um em que o foco são os alunos-adultos:

- **Quais as expectativas que emergem nos professores relativamente à sua nova “ecologia funcional”?**
- **Como o professor perceciona as competências-chave para o exercício da profissão?**

- **Quais são os principais fatores que influenciam o desenvolvimento profissional destes professores?**
- **Como os professores se colocam na formação de adultos? E face a esse posicionamento como perspetivam o seu futuro profissional?**

Para responder a estas questões, a abordagem será centrada na análise das trajetórias académicas e profissionais, interessando-nos especificamente a análise do percurso académico ao longo da formação inicial, o desenvolvimento enquanto profissional, nomeadamente enquanto professor no ensino regular e na educação e formação de adultos (fatores de transformação e dinâmicas profissionais). Numa perspetiva do profissional em construção fundamentada pelos pressupostos de que: *“i) a mudança é um processo complexo que pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais; ii) a mudança é um processo interativo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas; iii) a mudança está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento”* (Simão et al., 2005:175).

No interior de cada percurso e contexto profissional serão tidos em conta registos de análise que permitam compreender dinâmicas estruturantes e lógicas de ação, sendo elas: identificação das etapas mais significativas para o desenvolvimento profissional; descrição das dinâmicas que levaram a cada etapa do desenvolvimento; especificação do significado de mudanças contextuais na construção da trajetória profissional.

No quadro dos objetivos propostos, subjacente à opção pela investigação qualitativa, desenvolveu-se a recolha de dados através da entrevista como *“estratégia dominante para a recolha de dados (...) descritivos na linguagem do próprio sujeito”* (Bogdan & Biklen, 1994: 134), permitindo ao investigador desenvolver uma ideia de como os sujeitos interpretam os seus contextos de ação.

Segundo o seu grau de liberdade, as entrevistas diferenciam-se em diretivas, semi-diretivas, o relato de vida e as não-diretivas (Bogdan & Biklen, 1994:88), de cariz mais fechado ou aberto, dependendo da relação com o objeto em estudo.

A nossa escolha recaiu pela entrevista semi-diretiva por apresentar-se a opção que permite a liberdade de pensamento e discursos do entrevistado à volta do tema, possibilitando a sua estruturação e onde o entrevistador intervém, sempre que exista necessidade de aprofundamento ou de novas informações.

## 2. Desenho de investigação

O desenho da investigação compreende duas grandes fases com recurso a métodos qualitativos:

- Uma primeira fase do trabalho empírico, posterior à revisão de literatura e com fins essencialmente exploratórios, envolveu a análise documental de diversos documentos normativos considerados essenciais para o enquadramento da atividade profissional dos professores na EFA, nomeadamente legislação enquadradora da formação dos professores e das diversas modalidades de formação de adultos.
- Posteriormente, numa segunda fase foram realizadas entrevistas semi-diretivas a seis professores com prática de docência no ensino regular e nos cursos de EFA.

Procurou-se, ao longo do estudo, recolher opiniões de indivíduos, cuja experiência pudesse contribuir para a compreensão do desenvolvimento profissional do professor que desloca o seu campo de ação para o contexto da formação de adultos.

Optou-se por este desenho na recolha de dados para conhecer-se o terreno da investigação e garantir um olhar crítico baseado no conhecimento. Assumindo-se, que o conhecimento dos contextos e o contacto direto com os mesmos atribui significado aos dados recolhidos (Bogdan e Biklen, 1994).

Neste sentido, e partindo do pressuposto que *“um determinado número de indivíduos ‘representa’ particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o seu estudo”* (Almeida e Freire, 1997:105) optamos pela escolha de seis indivíduos com base na escolha intencional por conveniência. Procedemos numa primeira fase à análise de variáveis de carácter estrutural, sendo elas: género; formação académica; área disciplinar; anos de experiência profissional; fase da carreira; contextos profissionais. Pela natureza exploratória do presente estudo restringimos o número de participantes a seis professores.

Após esta abordagem, assumiu-se que a recolha de diferentes perspetivas permitirá a identificação de relações entre sujeitos que partilham uma trajetória académica e profissional semelhante. No processo de seleção procedeu-se à inclusão de uma variável específica: trajetória profissional (experiência profissional enquanto professor no ensino regular e posteriormente na Educação e Formação de Adultos).

### **3. Procedimento de recolha de dados**

#### **3.1 - A Entrevista: Procedimentos**

Como referido, importa analisar as representações e as vivências destes sujeitos (professores) e, tendo em conta a necessidade de recolher e analisar dados próprios, selecionou-se a técnica da entrevista como método de recolha de dados privilegiado.

A opção pela entrevista levou-nos a escolher determinadas condições metodológicas. Essas escolhas pautaram-se pela relação verbal entre o investigador e o entrevistado, numa relação presencial e direta, com fins investigativos e provocada pelo investigador (Ruquoy, D. in Albarello, L. et al, 1997:86).

No que diz respeito à liberdade de condução optou-se pela entrevista semi-diretiva, pois existindo a noção clara do que se pretende estudar, este tipo de entrevista permitirá aceder às representações dos sujeitos sobre as questões em análise, possibilitando a exploração e o esclarecimento das posições dos entrevistados (Estrela, 1990). A opção pela entrevista semi-directiva permitiu deixar algum espaço de controlo ao entrevistado para contar a sua história, estruturando “*o seu pensamento em torno do objeto perspectivado*” (Ruquoy, D. in Albarello, L. et al, 1997:87) e o tipo de questões levantadas forneceram um quadro a partir do qual puderam enquadrar as experiências a contar.

##### **3.1.1 - O Guião da Entrevista**

Para a orientação dos pontos de interesse para o presente estudo, a entrevista foi planeada fazendo-se um breve guião temático (Anexo 2).

A adoção de uma entrevista do tipo semi-diretiva levou à construção de um guião que permitiu-nos explorar livremente o pensamento dos sujeitos permanecendo ao mesmo tempo no quadro do objeto de estudo. Este guião ofereceu ao entrevistador um enunciado de temas a explorar, suficientemente amplos que o permitam levantar uma série de tópicos, levando os sujeitos a aprofundar um pensamento ou conduzindo-os à exploração de uma questão nova.

A ordem enunciada dos blocos é meramente indicativa, tendo sido adaptada ao discurso do sujeito no momento da concretização da entrevista:

O primeiro bloco – **Legitimação da entrevista** – com o objetivo de familiarizar o entrevistado com o tema e objetivos da entrevista; promover a participação do entrevistado, bem como garantir o anonimato;

O segundo bloco - **Ser Docente: Expectativas e formação inicial** - visou conhecer os percursos de entrada, bem como as motivações e expectativas do entrevistado ao tornar-se professor;

O terceiro bloco - **Construção do saber docente: exercício da profissão de professor no ensino regular** - visou obter elementos caracterizadores da profissão; identificar representações sobre a docência; identificar as competências-chave da profissão; conhecer os mecanismos promotores de aprendizagem/desenvolvimento profissional enquanto professor no ensino regular; Identificar dificuldades sentidas e necessidades de formação;

O quarto bloco - **Ser Professor na Formação de Adultos** - visou obter elementos caracterizadores do percurso enquanto professor na formação de adultos; identificar as competências-chave da profissão de professor na formação de adultos; identificar percepções relativamente à especificidade de ser professor na formação de adultos; identificar dificuldades sentidas e necessidades de formação;

O quinto bloco - **Perspetivas de Futuro** – este último bloco dirigiu-se à compreensão das expectativas e projetos que o entrevistado estabelece para o seu futuro profissional.

### *3.1.2 - Os participantes na entrevista*

Para determinar os participantes a integrar, com base em critérios de escolha intencional, consideramos indivíduos que respondessem a duas características: ser professor em exercício e ter experiência profissional no ensino regular e na Educação e Formação de Adultos.

A escolha dos participantes incidiu sobre um número limitado de sujeitos, especificamente seis sujeitos, questões logísticas e temporais conduziram a essa opção. Sendo que essa opção também teve em conta que na abordagem qualitativa a questão da representatividade no sentido estatístico do termo não se coloca.

De referir que, na subsequente fase de contactos iniciais com os participantes, apenas se detinham sumárias descrições, capturadas por uma breve ficha de caracterização inicial (Anexo 1), das suas situações profissionais (situação profissional à data do contacto e percurso profissional pela educação e formação de adultos), bem como uma informação aproximada da formação detida e dos anos de experiência de cada profissional.

Para assegurar o consentimento informado dos participantes, os sujeitos a entrevistar foram esclarecidos, logo no primeiro contacto, acerca do âmbito, objetivos, método da investigação e confidencialidade dos dados facultados, e ainda do seu direito a declinar participar no estudo, dando-se a oportunidade de colocar questões em qualquer momento da investigação (antes da realização da entrevista, durante e depois).

### *3.1.3 - A fase de implementação das entrevistas*

Como já referido, a recolha de dados foi integralmente realizada pela autora deste estudo. O primeiro contacto com os sujeitos entrevistados (através de telefone, correio eletrónico e pessoalmente), etapa crucial do processo, teve como principal intenção esclarecê-los sobre os objetivos do estudo, finalidade da entrevista e interação prevista.

Este primeiro contacto pautou-se pelo rigor e seriedade no esclarecimento das várias fases de realização do estudo, levando à aceitação por parte de todos os contactados, perfazendo assim os seis entrevistados. Neste primeiro contacto, o discurso situou cada interlocutor enquanto detentor de conhecimentos e de uma experiência pessoal e profissional essenciais para a compreensão do objeto de estudo, destacando o interesse de cada trajetória e o privilégio de nos ser contada.

As entrevistas decorreram sempre em locais sugeridos pelos entrevistados assegurando-se o distanciamento “confortável” com os locais de trabalho, numa lógica de minimizar a influência dos contextos profissionais no discurso e material produzido.

As entrevistas decorreram no ano de 2012, mais especificamente entre os meses de Setembro e Dezembro, sendo que a duração variou entre cerca de quarenta minutos e uma hora e meia, dependendo da fluência das ideias, fluxo e velocidade do discurso e disponibilidade dos inquiridos.

Neste processo de desocultação de trajetórias, utilizou-se a seguinte questão inicial:

*“Se estiver de acordo, gostaria que me contasse as razões que o/a levaram a escolher ser professor/a”*

Através desta questão o entrevistado é levado para um processo de memorização, fundamental para este estudo, deixando-o pensar livremente sobre esta etapa de vida que poderá cruzar-se com as diversas dimensões e domínios de construção da identidade profissional e consequentemente o entrevistado ficar melhor preparado para as questões sobre o seu desenvolvimento profissional. Esta desocultação de situações de vida situará progressivamente o entrevistado na temática da investigação.

A condução das entrevistas sucedeu num clima descontraído e de confiança entre entrevistador-intervistado, onde o sujeito entrevistado se sintia à vontade para se contar, atentando sempre os objetivos do estudo, com a colocação de questões que exigem a exploração dos temas, evitando-se as respostas de “sim” ou “não”.

Na condução das entrevistas o entrevistador foi motivando o entrevistado para o estudo e para a importância das suas respostas, mantendo uma escuta ativa e de constante interesse, fazendo desaparecer os receios, esclarecendo dúvidas e hesitações relativamente ao objetivo das questões, existindo um acompanhamento através de expressões não-verbais apropriadas ou recondução do discurso por parte do entrevistador

Ao longo das entrevistas verificou-se uma evolução metodológica na condução das mesmas, criando-se cada vez mais espaços de partilha e reflexão sobre as práticas, encontrando-se no silêncio dos entrevistados espaços de novas reflexões que conduziram a pontos de vista diferenciadores e enriquecedores para a investigação, persistindo em todas elas uma intenção subjacente a da cumulatividade na informação prestada pelos sujeitos.

A adoção de uma postura mais aberta que estruturada por parte do entrevistador não o excluiu de um papel mais ativo e orientador quando o entrevistado se ‘desviava’ da temática da entrevista, tendo sempre presente que todos os sujeitos acrescentam algo à investigação mas *“nem todas as pessoas são igualmente articuladas e perspicazes”* (Bodgan & Biklen, 1994: 136), respeitando como princípio o da ação do entrevistador que segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacto das condições sociais da interação sobre a entrevista (Ruquoy, D. in Albarello, L. et al, 1997).



A fase final da entrevista teve como propósito o questionamento e aprofundamento de algum aspeto omitido ao longo da entrevista e a intenção de fazer um balanço final sobre o seu decurso, sublinhando em termos investigativos a importância de *“controlar o impacto das condições de produção de dados para determinar a sua validade”* (Ruquoy, D. in Albarello, L. et al, 1997:112).

#### **4. A Análise de conteúdo**

Nesta etapa do processo investigativo, procurou-se proceder a uma análise com rigor e reflexividade dos dados recolhidos através das entrevistas, apresentando as operações, raciocínios e regras de decisão tomadas que permitiram a atribuição de sentido e lógicas de ação aos materiais recolhidos, tendo decidido analisar os dados segundo a metodologia de análise de conteúdo.

##### *4.1 - Fases da análise de conteúdo*

1ª - A seleção da informação pertinente fez-se tendo sempre em atenção o foco do estudo e os conteúdos de maior importância para cada sujeito, pois como refere Van der Maren (2003), o material base integra não só informação mas também “ruído” sendo este processo de separação essencial.

2ª - Num segundo momento de análise temática e interpretação, definiram-se temas de cruzamento e análise, em coerência com a pesquisa teórica e com o guião temático elaborado, dividiram-se os discursos e distinguiram-se categorias de análise que permitissem chegar a um todo coerente. Com base num raciocínio indutivo constituiu-se progressivamente uma grelha de análise temática em articulação com os objetivos do estudo, conceptualização da temática e experiência vivenciada na EFA pela autora do estudo. A construção da grelha resultou de um processo de sucessivos momentos de releitura, comparação, reformulação e aperfeiçoamento progressivo das categoriais inicialmente definidas.

Este trabalho de análise e contínua interpretação de significados permitiu fixar seis grandes temas que se relacionam entre si, não introduzindo desvios no material, dando-se a conhecer índices invisíveis ao nível dos dados em bruto (Bardin, L. 2008), respetivamente codificadas, subdivididas em rubricas que permitiram o agrupamento das unidades de registo e que orientam a leitura dos resultados, identificação de padrões, temas e conceitos. O anexo 4 apresenta detalhadamente o resultado desta análise temática.

Cada temática, apresentada no Capítulo IV, estrutura-se em torno de seis categorias temáticas que seguidamente se apresentam, retomando referências e citações concretas do sujeito. Procurou-se uma proximidade ao discurso dos sujeitos considerando que é importante introduzir *“expressões retiradas das entrevistas, das narrativas individuais, no sentido de ilustrar o discurso científico, que valem na medida em que contribuem para levar o leitor a situar a análise teórica numa realidade concreta”* (Lalanda, 1998: 878).

As categorias temáticas são:

- a) Fatores influenciadores da escolha da profissão de professor;
- b) Ser professor ou formador;
- c) Competências-chave para o exercício profissional de professor;
- d) Contributos para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais;
- e) Dificuldades Sentidas e Necessidades de Formação;
- f) Perspetivas sobre o futuro profissional.

Importa salientar que o processo de categorização assume as qualidades previstas para um processo produtivo, isto é que vise fornecer resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (Bardin, L., 2008).

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS**

Neste capítulo, após a caracterização dos entrevistados, apresentam-se os resultados decorrentes da análise de conteúdo dos dados recolhidos no presente estudo. Por se tratar de um estudo de investigação de perfil qualitativo e por nos termos proposto realizar uma análise temática dos dados recolhidos, considerámos todos os indicadores formulados a partir do discurso dos inquiridos.

Pretendemos identificar a presença das considerações efetuadas, sem uma ordem de quantificação, e salientar os aspetos que poderão ser úteis para a análise e discussão. Por outro lado, por considerarmos ser útil para esta análise, faremos também referência ao facto de a informação obtida ser comum, ou não, à maioria dos inquiridos. Estes casos particulares serão sinalizados e a pertinência da sua análise justificada em função dos objetivos do nosso estudo. Na maioria das situações, optamos por selecionar os discursos que melhor exemplificam as considerações apresentadas.

Posteriormente à apresentação dos resultados procedemos à sua discussão, organizando-se esse momento de discussão por categoria de análise de conteúdo. Nesta discussão dos resultados tentamos, acima de tudo, explorar ao máximo os resultados obtidos através da análise das entrevistas, correlacioná-los com os fundamentos teóricos no campo do Desenvolvimento Profissional dos Professores e da EFA e, por fim, evidenciar potenciais desvios ou condicionalismos que possam ser relevantes para o aprofundamento das questões que nos propusemos abordar.

Como referido, este capítulo avança, num primeiro momento, com a apresentação dos participantes no estudo, caracterizando-os relativamente aos seus percursos académicos e profissionais.

## 1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS – ENTREVISTADOS

O quadro seguinte (quadro 1) condensa alguns indicadores que caracterizam os seis sujeitos inquiridos, cinco de género feminino e um masculino, com idades compreendidas entre os 33 e os 38 anos, todos eles residentes na área da Grande Lisboa, quatro professores do grupo disciplinar de línguas e dois de matemática e Ciências experimentais. Estes dados resultam da análise de conteúdo da ficha de caracterização inicial e da entrevista semi-diretiva.

Sendo que os seus nomes foram omitidos procurando garantir o anonimato de cada entrevistado e neste sentido os nomes foram substituídos pela designação P1, P2, P3, P4, P5 e P6, mantendo-se esta codificação e correspondência ao longo da apresentação e discussão dos resultados.

*Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos do estudo*

<b>Data da entrevista</b>	Outubro 2012	Novembro 2012	Novembro 2012	Dezembro 2012	Novembro 2012	Setembro 2012
<b>Sujeito</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6
<b>Idade</b>	33	36	38	34	34	34
<b>Sexo</b>	F	F	F	F	M	F
<b>Habilitação académica</b>	Licenciatura em Matemáticas Aplicadas (Ramo formação Educacional)	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Variante Estudos Portugueses	Licenciatura em Engenharia Química	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Variante Estudos Portugueses; Pós-graduação em edição de texto	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Variante Estudos Portugueses	Licenciatura em Línguas e literaturas modernas, variante de estudos portugueses e ingleses
<b>Área disciplinar/Grupo de docência</b>	Matemática	Português	Matemática; Física e Química	Português e Latim	Português e Latim	Português e Inglês

<b>Situação profissional (2012-2013)</b>	Professora contratada	Trabalhador independente (Formadora)	Professora contratada; Trabalhadora independente (Formadora)	Professora contratada	Trabalhador independente (Formador)	Professora Contratada
<b>Locais de trabalho no ano letivo de 2012-2013</b>	Ministério da Educação – Escola do 2º e 3º Ciclo	Centro de Formação Profissional, IEFP.	Ministério da Educação – Escola Básica 2º e 3º Ciclo; Centro de Formação Profissional, IEFP	Escola Intercultural das Profissões e do Desporto – Câmara Municipal da Amadora.	Centro de Formação Profissional, IEFP; Associação de Cozinheiros Profissionais Portugueses; AERLIS – Associação Empresarial da Região de Lisboa	Ministério da Educação – Escola de 2º e 3º Ciclo
<b>Anos de experiência no ensino regular</b>	Cinco anos	Cinco anos	Catorze anos	Oito anos	Seis anos	Oito anos
<b>Anos de experiência na Formação de Adultos</b>	Cinco anos	Dez anos	Treze anos	Cinco anos	Oito anos	Quatro anos

Para além das variáveis já assinaladas destaca-se o predomínio claro de experiências profissionais muito próximas no que diz respeito às instituições onde desenvolvem o seu trabalho, no ano letivo de 2012-2013. Assim sendo, existem duas instituições públicas que são recorrentes a todos os sujeitos, Escolas básicas de 2º e 3º Ciclo e os Centros de formação profissional. Um dos sujeitos encontra-se a trabalhar na formação de adultos em duas instituições privadas.

Os seis participantes, independentemente do local de trabalho, desenvolvem atividade de professor na componente da formação de base de cursos EFA.

Quanto aos anos de experiência profissional, todos os sujeitos do estudo têm experiências nos dois contextos selecionados (ensino regular e formação de adultos), sendo que, cinco participantes, têm entre cinco e oito anos de experiência profissional no ensino regular e o professor P3 com catorze anos de trabalho no ensino regular. No trabalho desenvolvido na formação de adultos os participantes apresentam uma maior variação de anos de experiência, sendo que um tem menos de cinco anos (P6), dois sujeitos têm exatamente cinco anos, outros dois entre oito e dez e novamente P3 com mais anos de experiência na formação de adultos, treze anos.

## 2. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Na tabela 1 optou-se por apresentar os temas emergentes decorrentes da análise de conteúdo, assim como as categorias e sub-categorias que lhe estão circunscritos.

TABELA 1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS – CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS

<b>TEMA A – Fatores influenciadores da escolha da Profissão</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>
A1. Escolha da profissão de professor	A1.1 - Motivação pessoal A1.2 - Imagem social da profissão A1.3 – Influenciada por outros professores A1.4 - Acesso à profissão A1.5 - Imposição institucional A1.6 - Questões financeiras
<b>TEMA B – Ser professor ou formador</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	
B1. Identidade de professor assumida	
<b>TEMA C – Competências-chave para o exercício profissional</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>
C1. Competências comuns	C1.1 – Generalistas C1.2 – Dimensão de ensino C1.3 - Dimensão comportamental C1.4 - Dimensão social
C2. Competências específicas da formação de Adultos	C2.1 – Relacionais C2.2 – Metodológicas
C3. Competências específicas do ensino regular	

<b>TEMA D – Contributos para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>
D1. Formação	D1.1 – Licenciatura D1.2 - Formação contínua D1.3 - Auto-formação
D2. Socialização	D2.1 - Com os pares D2.2 - Com os alunos
D3. Experiência	D3.1 - Enquanto aluna D3.2 - Ano de estágio D3.3 - Prática Profissional D3.4 - Vida pessoal
<b>TEMA E – Dificuldades sentidas e Necessidades de formação</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>
E1. No plano metodológico e específicas da formação de adultos	
E2. No plano curricular e específicas da área disciplinar	
E3. Na relação de ensino-aprendizagem	
E4. Gestão e políticas públicas	E4.1 – Enquadramento legal E4.2 - Sobre educação e formação de adultos
<b>TEMA F – Perspetivas futuras</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	
F1. Melhoria das condições de trabalho	
F2. Políticas públicas de reconhecimento social da educação	

Apresentados os temas e categorias de análise dos dados registam-se, nas tabelas seguintes, os indicadores que justificam a sua categorização, assim como o discurso dos entrevistados que exemplificam as escolhas adotadas. À apresentação desses dados, seguir-se-á a interpretação e discussão dos mesmos, esta será desenvolvida categoria a categoria e orientando-se, sempre que justificado, para uma análise à luz do quadro conceptual, dando resposta aos objetivos do estudo.



## **2.1 – TEMA A - Fatores influenciadores da escolha da Profissão**

A tabela 2 apresenta os fatores que estiveram em relação nos processos de escolha, por parte dos inquiridos, da profissão docente.

**TABELA 2. CATEGORIA A1. - ESCOLHA DA PROFISSÃO**

### **A1.1 - MOTIVAÇÃO PESSOAL**

- Gosto pelo ensino
- Contributo social

---

### **A1.2 - IMAGEM SOCIAL DA PROFISSÃO**

- Professor como modelo
- Condições de trabalho prestigiadas

---

### **A1.3 - INFLUENCIADA POR OUTROS PROFESSORES**

- No contacto social e escolar

---

### **A1.4 - ACESSO À PROFISSÃO**

- Entrada na vida profissional
- Opção ao ensino regular

---

### **A1.5 - IMPOSIÇÃO INSTITUCIONAL**

- Colocação profissional nos cursos EFA

---

### **A1.6 - QUESTÕES FINANCEIRAS**

- Estabilidade económica

### **A1.1 MOTIVAÇÕES PESSOAIS**

Os entrevistados ao referirem os factores que influenciam a escolha de uma profissão como a de professor, com os seus sentidos e contextos muito específicos, identificam o gosto pessoal pelo ensino e o contributo social que advém dessa mesma função, como, por exemplo, ilustram os dois excertos seguintes:

*(...) uma das áreas que me interessava e que tinha contornos interessantes e positivos, o facto de ensinar, de poder relacionar-me com várias pessoas.*

(P6)

*(...) era o meu contributo para podermos formar uma sociedade melhor(...)*

(P1)

## A1.2 - IMAGEM SOCIAL DA PROFISSÃO

Os entrevistados revelaram também que esta escolha foi influenciada pela imagem positiva que a sociedade, nomeadamente a portuguesa, teve durante anos sobre a profissão de professor. E neste sentido, apontam como factor influenciador da decisão a perspectiva do professor como um modelo para os alunos e, por outro lado, uma imagem partilhada de que o professor tinha uma situação profissional prestigiada (condições de trabalho). Podemos observar nas palavras de P2 e P5 estas ideias:

*(...) talvez porque visse o professor como um modelo, um modelo a seguir, que os alunos admiram ou pelo menos na minha altura admiravam(...)*

(P2)

*Depois tinha a imagem que os professores tinham uma vida regalada com muito tempo livre e isso tudo associado foram os fatores que me levaram a escolher esta profissão.*

(P5)

## A1.3 - INFLUENCIADA POR OUTROS PROFESSORES

Os entrevistados indicaram que outro fator está associado às relações sociais que mantinham com professores, enquanto seus alunos, amigos e/ou familiares. Estes outros professores são indicados como exemplo e modelo de representações positivas acerca da profissão:

*(...) várias pessoas que me rodeavam também eram professores (pais de amigos, tios, primos) e tudo pessoas com experiências positivas para partilharem comigo.*

(P6)

## A1.4 - ACESSO À PROFISSÃO

Aparecem referências por parte dos entrevistados como sendo a via que há altura os conduziu ao ingresso na vida profissional, quer seja pela via do ensino regular quer pela formação de adultos. Três dos entrevistados mencionam que esse acesso foi feito pela via da formação de adultos, como opção à não colocação como professor no ensino regular:

*(...) porque foi a primeira oportunidade de trabalho que tive, porque queria constituir trabalho e a profissão docente abriu-se como a oportunidade para conciliar esses dois mundos (...)*

(P2)

*Porque não estava colocada numa escola e procurei formação (...)*

(P6)

#### A1.5 - IMPOSIÇÃO INSTITUCIONAL

Os entrevistados assumem que existiram condições estruturantes e de imposição institucional que os conduziram à entrada nos cursos EFA, numa lógica de gestão de recursos, decisão tomada pelos estabelecimentos de ensino, como bem explicita o seguinte excerto:

*Porque fui colocada numa escola num Centro Novas Oportunidades e depois fui continuando (...)*

(P1)

*Foi só uma questão logística e digo-te que era muito reticente em relação ao mundo da formação de adultos, das Novas Oportunidades, etc.*

(P4)

#### A1.6 - QUESTÕES FINANCEIRAS

Por último, a procura de estabilidade económica foi um fator decisor para o exercício da profissão, nomeadamente na formação de adultos. Esta foi uma resposta com uma unidade de registo mas que nos pareceu relevante dar visibilidade pois ao longo das entrevistas existe uma tónica crescente dada às condições financeiras associadas à profissão:

*Fui para a formação pela estabilidade económica e não profissional e abdiquei um bocadinho da escola, nunca abdiquei totalmente da escola, tento conciliar os horários incompletos que fico na escola com a formação mas essencialmente é uma opção pelas questões financeiras.*

(P2)

Apresentados os dados resultantes dos discursos dos participantes acerca dos fatores influenciadores da escolha da profissão de professor importa evidenciar que os mesmos se relacionam com as crenças e conhecimentos prévios que os sujeitos têm sobre a profissão e que a escolha da profissão de professor apresenta condicionalismos que são também eles influenciadores da entrada na carreira e consequentes trajetórias profissionais.

Sendo assim procura-se discutir estes dados à luz de uma primeira categorização a *motivação pessoal* como fator de escolha profissional para cinco dos seis sujeitos entrevistados, reforçando-se esta ideia com o testemunho do sujeito P1: “Pensei sempre que este era o meu contributo para podermos formar uma sociedade melhor”, propósito apresentado por vários autores quando problematizam a profissionalidade docente e a confrontam com a ideia de missão ou serviço aos outros, que envolve propósitos sociais e responsabilidades tecnicamente e moralmente fundadas (Shulman (2004); Estrela (2001)).

A motivação pessoal como indicador das escolhas do professor vive correlacionada com o trabalho desenvolvido no exercício do ensino regular – a escola. Nesta lógica apontam razões como o cariz dinâmico e multidimensional da profissão: “uma profissão interessante, viva, engraçada, desafiadora...” (p6), manifestando-se como uma escolha livre e com base em conhecimentos e experiências que conotam os professores como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.

Uma outra ordem de escolhas prende-se com a imagem social da profissão. Salientamos, neste momento, o património de informações e crenças sobre a profissão que todos os professores arrastam consigo, por um lado porque todos assumiram a função de alunos e por outro pelos contactos pessoais e sociais mantidos com professores em exercício da profissão. Na maioria dos entrevistados esta imagem social legitima-se num conjunto de características que conduzem para um “*status social*” agregado a regalias sociais, respeito e prestígio por parte de alunos e famílias.

Respondendo à questão acerca das *expectativas que emergem nos professores relativamente à sua nova “ecologia funcional”* obtemos como indicadores de discussão a escolha da profissão de professor na formação de adultos como uma opção revestida de uma lateralidade, que dizem respeito a condicionantes de emprego e de entrada no mercado de trabalho, fator apontado por todos os sujeitos do estudo.

Coloca-se a questão: serão estes fatores, de natureza tendencialmente “logística”, obstáculo à entrada na carreira e posterior desenvolvimento pessoal? Centrando a discussão na formação inicial de

professores e a preparação do professor para a prática profissional nos cursos EFA, destacamos a importância das investigações e estudos sobre os primeiros anos da carreira de professor como salientam Calderhead e Shorrock (1997: 20), é fundamental desenvolver “quadros teóricos mais abrangentes para compreender melhor o tipo de crescimento profissional que ocorre nos primeiros anos de ensino.” A compreensão dos primeiros anos da carreira de professor constitui-se um aspeto chave na promoção de oportunidades de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento profissional relevantes. Esta compreensão deverá alargar-se ao percurso pela formação inicial, na análise de expectativas e necessidades, limitações e constrangimentos e no estudo da construção identitária que ocorre nos primeiros contactos com a profissão de professor.

## **2.2 – TEMA B - *Ser Professor ou Formador***

No decorrer da categorização do conteúdo das entrevistas surge a questão: Ser professor ou formador? Como se descreve seguidamente, estes discursos traduzem a identidade assumida por parte dos sujeitos em estudo.

**TABELA 3. CATEGORIA B1. - IDENTIDADE DE PROFESSOR ASSUMIDA**

- 
- Professor/a
  - Professor/a na formação de adultos

Neste ponto, todos os entrevistados se assumiram como professores. De salientar que no confronto dialógico, entre entrevistador-entrevistado, sobre os diferentes contextos da sua profissão algumas respostas foram complementadas com a especificidade de ser professor na formação de adultos. A auto-nomeação de professor está associada não só a um discurso mas também a uma prática de ação, mesmo quando exerce a sua profissão em contexto de formação de adultos:

*(...) nunca achei que um formador deixe de ser professor (...)*

(P4)

*Eu digo que sou professora de português e inglês (...) para ser mais claro  
digo muitas vezes este ano sou professora de turmas de adultos.*

(P6)

A abordagem exaustiva da identidade profissional e dos conceitos que com ela estão relacionados ultrapassa o âmbito deste trabalho, no entanto a relevância dos discursos dos entrevistados face à problemática em estudo e da sua correlação com o desenvolvimento profissional dos professores levam-nos a uma abordagem, ainda que de forma breve, de cruzamento dos resultados com os fundamentos teóricos que os justifiquem.

Apesar do contexto da ação dos entrevistados, a que chamamos “ecologia funcional”, direcionar-se para a EFA e este ser um fator que poderia levá-los a assumir uma “nova identidade” ou mesmo a uma “perda de identidade profissional” o mesmo não parece verificar-se, pelo menos nos seus discursos e quando confrontados com a questão de como se assumem: professores ou formadores, todos os entrevistados assumem-se como professores. Importa ressaltar, desde já, a distinção entre discursos e práticas quando se fala de identidade profissional dos professores, discussão que se retomará após a análise das dificuldades sentidas e necessidades de formação para o exercício profissional.

Face aos resultados - identidade de professor assumida, admitimos as seguintes perspetivas: a de que o *“processo de profissionalização do professorado”*, Nóvoa (1999:20), introduz a dimensão de que possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício qualificado da atividade docente - *reforçado pelos discursos dos sujeitos entrevistados sobre o domínio das dimensões de ensino como competências-chave para o exercício da profissão de professores*; e, a ideia de comunidade profissional, onde ser um profissional implica ser um membro de uma comunidade profissional, evidenciado pelo sentido de grupo disciplinar quando os participantes referem: “Eu digo que sou professora da português e inglês (...)” – P6.

Outros dados que justificam a identidade assumida pelos sujeitos dizem respeito às questões de percurso uma vez que os professores entrevistados conjugam a atividade de professor no ensino regular com a de professor na formação de adultos: “Sou uma professora de matemática que também sou formadora” (P1) ou quando referem “Professor a trabalhar na formação de adultos” (P5); valorizando o espaço do ensino regular como determinante para a definição da sua identidade.

A relação social com a profissão e os mecanismos inerentes à sua identificação são fatores presentes nos discursos dos entrevistados: “(...) para ser mais claro digo, muitas vezes, este ano sou professora de turmas de adultos.” (P6). Este sentido relacional é apoiado por Dubar (1995) quando problematiza a ideia de identidade social (profissional) *“é uma articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo (para si, subjetiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objetiva ou relacional)”* (citado por Lopes, 2004:82) com as quais ele entra em interação,

identidades que, sendo inseparáveis, se articulam de forma problemática. Estas duas transações, como destaca Lopes (2004:82), *“processam-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem, e que possuem uma legitimidade variável, de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos. Se existe desacordo entre os dois processos, os indivíduos desenvolvem estratégias para o diminuir. De acomodação (mediante a transação objetiva) ou a de assimilação (mediante a transação subjetiva). A identidade constrói-se na articulação entre estas duas lógicas, entre os sistemas de ação propondo identidades virtuais e as trajetórias individuais portadoras de identidades reais”*.

Um outro ponto de discussão prende-se com a contratação para a formação de base nos cursos de EFA estar revestida, previsto pelo Despacho 11203/2007, de 11 de Maio, pela obrigatoriedade de uma certificação académica de habilitação para a docência. Este é um pré-requisito contratual que todos os entrevistados possuem, questão que Crowe (2008) associa à legitimidade do ensino como profissão e que anteriormente Nóvoa (1991) defendeu quando considerou a institucionalização da formação de professores uma conquista no sentido da profissionalização docente. A certificação manifesta um processo simultaneamente de reconhecimento social (do saber específico da profissão) e de decisão política, através de uma habilitação certificada de forma normativa pela tutela, legitimando os discursos dos entrevistados quando se assumem como professores, através dos seus percursos académicos, comprovados pelas respetivas certificações.

Para finalizar, importa esclarecer que a identidade assumida por estes sujeitos e aqui discutida está longe de refletir a multiplicidade de fatores e dimensões da identidade profissional dos professores e a sua relação com o desenvolvimento profissional, reforçando-se esta posição pela afirmação de Nóvoa (2000:16) quando refere que *“a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”*. E nesta mesma perspetiva Maclure (1993, citado por Flores, 2003b) sustenta que a identidade *“não deve ser entendida como uma entidade estável – algo que as pessoas possuem – mas algo que as pessoas usam para justificar, explicar e dar sentido a si mesmos em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham”*.

### **2.3 - TEMA C - Competências-chave para o exercício profissional**

Da análise da percepção do professor acerca das competências-chave para o exercício profissional surge a categorização em *competências consideradas comuns* à profissão de professor no ensino regular e à de professor na formação de adultos, *competências específicas da formação de adultos* e *competências específicas do ensino regular*. Discussão que desenvolveremos na sequência da apresentação dos dados:

**TABELA 4. CATEGORIA C1. – COMPETÊNCIAS COMUNS**

<b>C1.1 – COMPETÊNCIAS GENERALISTAS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Nucleares à vida profissional</li><li>• Independentes dos contextos de ação</li></ul>
<b>C1.2 – DIMENSÃO DE ENSINO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Saber científico</li><li>• Desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas</li><li>• Capacidade de envolver ativamente os alunos/formandos</li><li>• Gerir situações problemáticas e conflitos</li><li>• Criatividade</li><li>• Gestão do tempo</li></ul>
<b>C1.3 - DIMENSÃO COMPORTAMENTAL</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Auto-motivação</li><li>• Imparcialidade</li><li>• Capacidade de relacionamento interpessoal e de comunicação</li></ul>
<b>C1.4 – DIMENSÃO SOCIAL</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dedicção profissional</li><li>• Capacidade de adaptação</li></ul>

#### **C1.1 – COMPETÊNCIAS GENERALISTAS**

Quando os participantes foram confrontados com a identificação de competências-chave para o exercício da profissão de professor as suas respostas foram vastas e distintas. Existindo participantes que as distinguem pelos seus contextos de ação.



Assim sendo, assume-se como competências generalistas as que os sujeitos apontam como nucleares à vida profissional, e portanto transversais a todas as atividades profissionais. E nesta sub-categoria introduziram-se os discursos que sustentam, complementando a categoria anterior, a dialética entre a identidade de professor e os contextos em estudo:

*(...) tem de haver brio profissional, rigor, responsabilidade, como em todas as profissões (...)*

(P2)

*(...) a função de um formador e a função de um professor eu acho que basicamente é a mesma (...)*

(P4)

## C1.2 – DIMENSÃO DE ENSINO

Todos os entrevistados indicam como competência-chave os *saberes científicos da área disciplinar*, que três destes sujeitos reforçam como sendo a dimensão mais importante para o exercício profissional. Nesta dimensão estão também um vasto conjunto de competências que se enquadram no desenvolvimento de estratégias diversificadas, na capacidade que o professor possui para envolver ativamente os alunos e formandos, na gestão de situações problemáticas e conflitos, na capacidade criativa e na gestão do tempo, como, por exemplo, ilustram os excertos seguintes:

*Sem dúvida que uma das maiores competências é o conhecimento técnico, portanto deve estar sempre muito seguro das suas capacidades científicas (...)*

(P5)

*(...) conseguir gerir os grupos e os seus interesses e os diferentes tipos de alunos, conseguir chegar a todos os tipos de alunos.*

(P6)

*(...) nós temos de ter a capacidade de os motivar de os mostrar o caminho para aprenderem de forma sustentada.*

(P2)

*(...) eu nunca viro as costas, estou sempre a olhar para todo o lado, estou muito atenta a nível de ruídos, procuro muito o olhar e o apoio deles(...)*

(P4)

### C1.3 - DIMENSÃO COMPORTAMENTAL

Também a totalidade dos participantes refere que uma das competências-chave diz respeito à capacidade de relacionamento interpessoal e de comunicação. Referem, ainda, a capacidade para o professor se auto-motivar e de ser imparcial no relacionamento e avaliação:

*(...) a relação que se estabelece com os alunos que também é muito importante (...)*

(P3)

*(...) nomeio as competências de liderança e de comunicação, o que tradicionalmente chamamos o carisma do professor, captar a atenção das pessoas (...)*

(P6)

### C1.4 – DIMENSÃO SOCIAL

Os entrevistados referem que o professor, devido à multiplicidade de funções e contextos que caracterizam a sua profissão, deverá ter a capacidade de se adaptar às especificidades que estão inerentes ao exercício profissional e ser dedicado. Podemos observar nas palavras de P2 estas ideias:

*(...) tem de haver muita dedicação, principalmente em casa, porque temos muito trabalho para preparar e para corrigir e tudo mais (...)*

(P2)

Vejamos de seguida (Tabela 5) o que nos referem os entrevistados quanto às competências específicas para a formação de adultos.

TABELA 5. CATEGORIA C2. – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DE ADULTOS

---

C2.1 - NA RELAÇÃO COM O FORMANDO-ADULTO

- Maior proximidade

---

C2.2 – METODOLÓGICAS

- Na interpretação dos referenciais
- No uso da abordagem biográfica

C2.1 - NA RELAÇÃO COM O FORMANDO-ADULTO

Os participantes neste estudo referem que o professor, quando atua na formação de adultos, tem de mobilizar competências relacionais específicas. Aí identificam que existe uma maior proximidade, vinculada por algum informalismo, na relação com o adulto em comparação com os alunos no ensino regular.

*De qualquer forma, eu enquanto professora sou muito formal, assumindo um papel mais tradicional e na formação de adultos tento chegar mais a eles quase como colega(...)*

(P3)

*(...) tento ser engraçada, quase o que sinto é que estou a representar um papel de cómica, porque noto que quando eles riem começam a ver a formação de uma forma mais leve(...)*

(P4)

C2.2 – METODOLÓGICAS

Em termos de metodologia, os participantes identificam competências-chave que se prendem com a especificidade dos referenciais e com a abordagem biográfica. Assim assumem a importância de interpretar os referenciais, adequando-os a cada público, e de utilizar a abordagem biográfica como método privilegiado no desenvolvimento da formação; inerente ao uso do método biográfico associam competências de compreensão da realidade social envolvente e do próprio adulto.

*Tem realmente é de se ter uma grande flexibilidade e inovador na maneira como os referenciais se aplicam.*

(P6)

*(...) apesar de haver um referencial, nós conseguimos chegar a eles de uma forma diferente, com base nas experiências deles e isso é muito gratificante porque eles conseguem ver-nos como a pessoa que está a contribuir para que eles saibam mais qualquer coisa (...)*

(P3)

Vejamos de seguida (Tabela 6) o que nos referem os entrevistados quanto às competências relativas ao desenvolvimento curricular no ensino regular.

**TABELA 6. CATEGORIA C3. – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS NO ENSINO REGULAR**

- 
- Maior precisão no desenvolvimento curricular

Por último, os sujeitos entrevistados distinguem o nível de definição do currículo prescrito, assumindo-se como mais rigorosos, exigentes e metódicos no ensino regular e mais flexíveis na formação de adultos. Aparentam como fator vinculativo desta competência a obrigatoriedade no cumprimento dos programas e avaliações, no ensino regular.

*(...) as grandes diferenças que vejo é que enquanto os professores têm um programa que têm de seguir, sujeitos a exames e avaliações na formação isso não acontece.*

(P3)

Neste momento, importa discutir os dados apresentados assim como salientar a importância para este estudo da análise das perceções dos professores entrevistados acerca das competências-chave para o exercício da sua profissão e neste sentido apoiamo-nos em Marcelo (2009) quando refere que ao abordar-se o conceito de desenvolvimento profissional é inevitável o questionamento sobre os conhecimentos importantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional.

A concepção de competência adotada é a de Esteves (2009) e que diz respeito a um conceito da competência como algo que existe numa ação contextualizada, *entre os recursos que o sujeito mobiliza na ação poderão estar disposições inatas; a mobilização de recursos pelo sujeito é feita segundo redes operatórias e não por simples adição ou numa lógica de sequência linear; a competência não se confunde, portanto, com a performance*” (p.44).

É a partir desta perspectiva que destacamos dos resultados apresentados categorias de competências profissionais que os professores identificam no exercício da sua profissão: as que são comuns para o desempenho profissional enquanto professores e independentes do contexto de prática e que dizem respeito à dimensão de ensino, comportamental e social; e, as que assumem especificidades que estão dependentes dos contextos de ação – na formação de adultos (relacionais e metodológicas) e de maior liberdade/responsabilidade na definição do currículo.

As denominadas competências comuns para o exercício profissional são identificadas como fazendo parte de um perfil geral e com uma correspondência muito próxima dos conteúdos do desenvolvimento profissional, apresentados no Enquadramento Conceptual e Normativo deste trabalho, assim como dos normativos legais sobre o perfil do professor, nomeadamente da Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Esta legislação enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes. Apresenta as seguintes dimensões para esse desempenho:

1. Dimensão profissional, social e ética;
2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Complementamos esta correspondência, discursos dos entrevistados e quadro conceptual, com a abordagem de Ponte (1998) quando afirma que o *conhecimento profissional* do professor “*inclui uma parte fundamental que intervém diretamente na prática letiva. Trata-se de um conhecimento essencialmente orientado para a ação e que se desdobra por quatro grandes domínios: 1) o conhecimento dos conteúdos de ensino; 2) o conhecimento do currículo; 3) o conhecimento do aluno; 4) o conhecimento do processo instrucional. Este conhecimento, longe de estar isolado, relaciona-se de um modo muito estreito com diversos aspetos do conhecimento pessoal e informal do professor da vida*

*quotidiana como o conhecimento do contexto (da escola, da comunidade, da sociedade) e o conhecimento que ele tem de si mesmo” (p. 3).*

Mais especificamente, identificamos que as duas primeiras dimensões apontadas pelo Dec.- Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto - Dimensão profissional, social e ética e Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem - estão espelhadas ao longo de todo o discurso dos entrevistados refletindo-se nas dimensões de ensino, comportamental e social da categorização resultante da análise de conteúdo.

Destaca-se o saber científico como o indicado por todos os entrevistados e pela priorização do mesmo em relação às restantes dimensões, exemplificado nos discursos: *“em primeiro lugar a componente técnica e científica” (P2); “Sem dúvida que uma das maiores competências é o conhecimento técnico” (P5); “começo por falar das competências científicas” (P6).*

A terceira dimensão do perfil geral dos professores - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade – encontra-se menos presente nos discursos dos sujeitos. O trabalho entre o ensino regular e a EFA, a fragilidade do vínculo contratual com a escola e/ou com os centros de formação profissional poderão justificar a escassa envolvimento dos sujeitos em projetos, grupos de trabalho, processos administrativos e de gestão escolar.

Para terminar, destaca-se uma valorização das competências de aplicação prática no dia-a-dia das funções do professor, centradas no trabalho em sala de aula e na relação pedagógica com o aluno. Uma valorização que vai reforçar a ideia de Morine-Dersheimer e Kente (2003, citado em Marcelo (2009)) quando aborda a importância do conhecimento didático do conteúdo dos professores. Para além do conteúdo, apontado pelos entrevistados como saber científico e imprescindível ao exercício da profissão, o conhecimento didático do conteúdo surge como um dos elementos principais do saber do professor e deriva da combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o colocar em prática.

As competências acima analisadas fazem parte de um grupo de saberes que os sujeitos encaram como comuns à profissão de professor. No entanto e socorrendo-nos de Heideman (1990) quando refere que para ocorrer desenvolvimento profissional dos professores tem de ocorrer uma adaptação à mudança consideramos discutir, para este efeito, as competências apontadas como específicas para o trabalho na EFA. Estes testemunhos remetem-nos para a análise do papel do professor na EFA e os desafios colocados à profissionalidade docente e à formação de professores.

Sendo assim, salienta-se as competências de cariz relacional, apoiadas no modelo andragógico (Knowles, 1990) e na perspectiva de Finger e Asún (2003) quando referem que o professor é encarado como um facilitador em que *“acredita que a aprendizagem é mais significativa se decorrer de motivação intrínseca; acentua a criação de um clima de aprendizagem facilitador, caracterizado pela cordialidade, confiança mútua e respeito (...)”* (p.66) e que se verifica nos discursos dos entrevistados quando referem que *“na formação de adultos tento chegar mais a eles quase como colega”* (P1) caracterizando a EFA como um espaço de relações onde *“crio uma grande empatia com eles e crio laços de amizade com muitos...”* (P3) e que *“é mais fácil a nível comportamental e é desafiador”* (P1).

É neste campo de competências-chave que se traduz a preocupação de Dean (2002, citado em Quintas, 2008) quando considera que o formador de adultos deve possuir auto-confiança, informalidade, entusiasmo, sentido de responsabilidade e criatividade.

Este sentido relacional percecionado pelos professores como uma especificidade na EFA encontra-se vincado nos seus discursos quando o distinguem com o ensino regular: *“eu enquanto professora sou mais formal”* (P1).

Para além da dimensão relacional, há uma perceção generalizada por parte dos sujeitos entrevistados das competências profissionais relacionadas com a dimensão metodológica da EFA. Os sujeitos evidenciam competências profissionais de interpretação dos referenciais que levam ao desenvolvimento de competências de criatividade, inovação e flexibilidade, apontadas pelos sujeitos P4 e P6. O desenvolvimento destas competências comunga com a abordagem de Alonso, et al. (2001) quando identificam que embora existam Referenciais de Competências-Chave (RCC) comuns para todos os cursos EFA, estes devem ser entendidos como quadros de referência.

Nesta linha de pensamento surge o uso da abordagem biográfica, identificada por todos os entrevistados como uma competência-chave e que traduz o desafio colocado ao exercício profissional do professor, na EFA, na defesa da existência de indicadores de diferenciação dos adultos perante os processos de aprendizagem e sugerindo um quadro de intervenção educativa que contempla e se acomoda a essas diferenças, identificando-se com o modelo andragógico anteriormente apresentado.

Os seis indicadores de diferenciação dos adultos, apresentados por Nóvoa (1988, citado em Canário, 1999), espelham condutas e práticas profissionais que constroem um quadro de competências-chave apresentado pelos sujeitos e que se traduzem correspondências apresentadas:

1. **Necessidade de saber** – *“partir muito de situações do dia-a-dia para avançar para os conteúdos”* (P1);
2. **Conceito de si/auto-direção da aprendizagem** – *“Que eles tenham uma*

*visão mais crítica (...) olharem para qualquer coisa e verem a matemática, para mim é o que me dá mais prazer.” (P1); 3. **Experiência** – “conseguimos chegar a eles de uma forma diferente, com base nas experiências deles e isso é muito gratificante” (P3); “a sensibilidade para aproveitar as competências que o adulto traz.. e fazer disso materiais de ensino-aprendizagem” (P5); 4. **Vontade de aprender** – “Há uma urgência prática para que a formação de adultos seja mais voltada para a aplicação prática na vida real e isso é como um lembrete permanente para o professor de que aquela formação tem de fazer sentido para aquela pessoa” (P6); 5. **Orientação da aprendizagem** – “tento sempre adaptar os exercícios para eles reverem importância no seu dia-a-dia” (P3); 6. **Motivação pessoal** – “é essencial compreender o adulto, conhecer as suas necessidades, alcançar as suas motivações” (P3).*

Esta flexibilidade e capacidade de adaptação que a maioria dos entrevistados refere como competências-chave na EFA contrastam com as de elevado nível de prescrição/fraca margem de liberdade no que diz respeito ao currículo que são confrontados com o exercício profissional no ensino regular, identificando a sujeição a exames e avaliações, muitas vezes de âmbito nacional, como os factores que transportam rigidez e maior nível de exigência quando comparado com o trabalho nos cursos EFA.

Em suma, esta multiplicidade de papéis, que em alguns aspetos se apresentam como dicotómicos, são hoje uma realidade na profissão de professor. Capacidades como a de adaptação, resiliência e de gestão da diversidade apresentam-se como fundamentais para que o professor consiga agir nesta complexidade de funções. Sendo que os desafios colocados ao desenvolvimento das competências-chave apresentadas, e das que advêm das mudanças previstas, provocam os sujeitos que nela intervêm diretamente, colocando desafios que embora estudados pouco se têm traduzido na mudança esperada dos currículos e programas de formação de professores.

#### **2.4 – TEMA D - Contributos para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais**

Seguidamente apresentam-se os resultados da análise dos discursos dos entrevistados no que diz respeito aos contributos para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais (ver apresentação de tabelas 7, 8 e 9). No final da apresentação dos dados respeitantes a este tema proceder-se-á à sua análise e discussão em articulação com o quadro teórico de base e centrando-nos



na resposta à questão: Quais são os principais factores que influenciam o desenvolvimento profissional destes professores?

*TABELA 7. CATEGORIA D1. – FORMAÇÃO*

---

D1.1 – LICENCIATURA

- No domínio da componente científica
  - No domínio da componente pedagógica
  - No domínio de didácticas de ensino-aprendizagem
- 

D1.2 – FORMAÇÃO CONTÍNUA

- Específica para ser formador de adultos
  - De aprofundamento científico e pedagógico
  - De grau académico
- 

D1.3 – AUTO-FORMAÇÃO

- Aprofundamento do conhecimento de forma autónoma

D1.1 – LICENCIATURA

A maioria dos entrevistados aponta a formação inicial, nomeadamente a licenciatura, como o momento fundamental de aprendizagens ao nível da componente científica. Referem também que a licenciatura contribuiu para aprendizagens na vertente pedagógica e didáctica. A este nível identificam os últimos anos da licenciatura como os mais direccionados para estes dois domínios e criticam o facto de estas aprendizagens terem uma componente teórica muito pesada. Podemos observar, por exemplo, nas palavras de P1, P2 e P5 estas ideias:

*(...) cadeiras pedagógicas também foram muito importantes no entanto penso que faltou sempre uma vertente mais prática (...)*

*(P1)*

*Depois a didáctica da língua, porque eu gostava de literatura mas sempre mais voltada para a língua, para as gramáticas...*

*(P2)*

*(...) portanto a minha licenciatura considero que foi fundamental na parte mais científica, na aprendizagem dos conteúdos mais técnicos.*

*(P5)*

## D1.2 – FORMAÇÃO CONTÍNUA

Para além da licenciatura a maioria dos entrevistados considera a formação contínua como contributo ao desenvolvimento profissional e aí indicam os cursos de formação que frequentam para aprofundamento pedagógico e de actualização de conhecimentos mais científicos:

*As formações, os seminários, as conferências, as leituras que fazemos é tudo importante...*

*(P6)*

Consideram também as formações de nível académico, como cursos de mestrado e, um dos participantes, refere a frequência de uma segunda licenciatura.

Um dos entrevistados indica como importante para o seu desenvolvimento a formação específica para os cursos EFA, nomeadamente a de mediadores e formadores EFA.

## D1.3 – AUTO-FORMAÇÃO

Os entrevistados referem o aprofundamento do conhecimento de forma autónoma como um contributo importante para a atualização de conhecimentos e consequente desenvolvimento profissional.

Vejamos de seguida (Tabela 8) o que nos referem os entrevistados quanto aos factores que contribuem para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, nomeadamente na socialização com os seus pares e com os alunos.

TABELA 8. CATEGORIA D2. – SOCIALIZAÇÃO

---

D2.1 – COM OS PARES

- Na partilha de experiências e na resolução de problemas
  - Na aplicação metodologia específica da formação de adultos
- 

D2.2 – COM OS ALUNOS

- Nas aprendizagens tecnológicas
- Na relação professor-aluno

D2.1 – COM OS PARES

Os participantes referem que um dos contributos para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais são os processos de socialização com os pares, identificando-se aí, maioritariamente, outros professores mas também outros atores dos contextos educativos. Neste processo de socialização surge como grande indicador a partilha de experiências e a resolução de problemas:

*(...) vai ajudar muito os teus colegas, os teus superiores, os pares, as reuniões onde se partilham problemas e estratégias são muito importantes, para além de achar que acontecem muito poucas vezes.*

(P6)

Ainda a este nível identificamos um discurso que diz respeito à partilha de experiência com os pares sobre as especificidades na aplicação da metodologia dos cursos EFA.

D2.2 – COM OS ALUNOS

Para além dos pares, os entrevistados mencionam a socialização com os alunos como um contributo para as aprendizagens de natureza tecnológica, nomeadamente as novas tecnologias e as ferramentas associadas à disciplina. Este tipo de socialização também é indicado como um contributo para o desenvolvimento de competências de relacionamento e de dinamização dos conteúdos. Podemos observar, por exemplo, nas palavras de P3 e P4 estas ideias:

*Os alunos também ajudam imenso, nomeadamente no uso das calculadoras, dos quadros interativos, porque eles estão despertos para novas descobertas mais tecnológicas e então estão sempre a ajudar-me a evoluir, descobrindo novas ferramentas...*

(P3)

*(...) porque muitas das vezes na mesma escola, com o mesmo nível de ensino, os mesmos conteúdos e aparentemente as mesmas aulas programadas, a turma, os alunos é que ditam o desenvolvimento das minhas competências...*

(P4)

Vejamos de seguida (Tabela 9) o que nos referem os entrevistados quanto aos fatores que contribuem para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, nomeadamente na experiência enquanto aluno/a, no ano de estágio, na prática profissional e na vida pessoal.

**TABELA 9. CATEGORIA D3. – EXPERIÊNCIA**

---

**D3.1 – ENQUANTO ALUNO/A**

- Na observação do trabalho do Professor

---

**D3.2 – NO ANO DE ESTÁGIO**

- Na aplicação dos saberes em contexto escolar
- Na adaptação curricular às diferentes realidades
- Na Planificação de aulas
- Pela avaliação das orientadoras de estágio

---

**D3.3 – NA PRÁTICA PROFISSIONAL**

- No quotidiano profissional
- No contacto com diferentes contextos escolares
- Enquanto diretora de turma

---

**D3.4 – NA VIDA PESSOAL**

- Maternidade
- Valores pessoais

**D3.1 – ENQUANTO ALUNO/A**

Os entrevistados declaram que o facto de terem sido alunos ajudou-os, através da observação dos seus professores, a adquirirem conhecimentos e estratégias que consideraram boas práticas, assim como a desenvolverem um pensamento crítico acerca de estilos de ensino-aprendizagem.

### D3.2 – NO ANO DE ESTÁGIO

O ano de estágio é indicado pela maioria dos entrevistados como o primeiro contacto com a realidade escolar e aí identificam nesta experiência um contributo importante na aplicação dos saberes adquiridos ao longo da licenciatura, mais especificamente na planificação das aulas e na adaptação do currículo às diferentes realidades. Este ano é dominado pelo crescimento através do trabalho de supervisão e avaliação sistemático dos orientadores, indicado por um dos entrevistados.

### D3.3 – NA PRÁTICA PROFISSIONAL

À semelhança da formação inicial, a prática profissional é indicada por todos os participantes como o exercício privilegiado de aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, mais especificamente no seu dia-a-dia profissional, no relacionamento com os diferentes contextos escolares e no assumir de funções específica dentro dessa prática, como o de diretor de turma. Podemos observar nas palavras de P1 e P6 estas ideias:

*(...) o mais importante que me foi acontecendo foi o que eu consegui aprender na prática, na sala de aula e no dia-a-dia.*

*(P1)*

*(...) és muito influenciada pelas condições da escola, dos alunos, do grupo docente...*

*(P6)*

### D3.4 – NA VIDA PESSOAL

Para além dos contextos e práticas profissionais, os participantes assumem que a sua vida pessoal, nomeadamente a experiência de maternidade, os seus traços de personalidade e valores como contributos importantes para o seu desempenho profissional. Como, por exemplo, ilustra o excerto seguinte:

*Depois a minha personalidade, sou muito curioso, gosto de fazer coisas novas, gosto de aprender mais, estudo muito, aproprio-me do currículo, crio materiais, etc...*

(P5)

Dos resultados apresentados verifica-se uma complexidade e multiplicidade de fatores que condicionam o desenvolvimento profissional e a mudança destes professores. A natureza do ensino exige, como salienta Day (2001:16), *“que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação”*.

Os sujeitos em estudo centram o foco do seu desenvolvimento em três grandes categorias – a formação, as oportunidades informais de socialização e a experiência (profissional ou pessoal) e quando confrontados com a reflexão acerca do seu desenvolvimento profissional e dos factores que o influenciam verificamos que existe uma tendência para a contextualização dessas práticas indutoras de desenvolvimento profissional no ensino regular.

Assim, optou-se, nesta fase do trabalho, por analisar os contributos para a aquisição e desenvolvimento profissional enquanto professores, no geral e posteriormente discutir os resultados que apontam especificidades relacionadas com o exercício profissional na EFA.

Para dar início a esta discussão, recorreremos aos modelos de desenvolvimento profissional, apresentados no capítulo I, de Calderhead e Shorrock (1997) - *modelo de socialização* na cultura profissional; *modelo técnico*; *modelo de ensino*; modelo que enfatiza a *relação entre os domínios pessoal e profissional*, salientando-se os valores pessoais que os professores, sujeitos deste estudo – P5 e P6, transportam para os contextos profissionais influenciando-os mutuamente; e, por último, o *modelo reflexivo* que analisados numa perspetiva global se complementam com os modelos apresentados por Sparks e Loucks-Horsley (1990), ao considerarem o percurso profissional do professor, o contexto onde leciona e as questões pessoais do professor.

Assim, assinalamos correspondências com os discursos dos entrevistados e os modelos de desenvolvimento profissional de Sparks e Loucks-Horsley (1990):

- Desenvolvimento profissional autónomo quando os sujeitos-entrevistados relatam os processos formais de *formação contínua* e informais de *auto-formação*, apresentando-se como responsáveis da sua aprendizagem e pela escolha do seu próprio trajeto e desenvolvimento;

- Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, destacando-se a valorização que maioria dos sujeitos atribuem ao *ano de estágio* e ao desenvolvimento que ocorreu devido à reflexão sobre a sua prática o que lhes permitiu ter um desenvolvimento mais sustentado, consciente e orientado: “*principalmente durante o ano de estágio fui desmistificando a ideia de ser professor, trabalhando o pensamento crítico em relação à profissão e criando o meu espaço e a minha identidade...*” (P6).

O processo de supervisão e acompanhamento na fase de estágio apresentou-se para os sujeitos como uma estratégia para o desenvolvimento profissional baseada nos dados da análise da própria ação como um elemento de reflexão, com a intervenção do próprio e de um supervisor – “*fui aprendendo com ela (supervisora) de qua a nossa prática, assim como a planificação das aulas tem de ser muito adaptada às circunstâncias: escola, níveis de escolaridade, condições sociais dos alunos, preparação para exames, etc...*” (P5);

- Desenvolvimento profissional a partir do desenvolvimento curricular e organizacional, neste modelo a correspondência com a análise de conteúdo é múltipla e diversificada, destacando-se os indicadores relacionados com: o *primeiro contacto com a prática no ano de estágio*, nas *aprendizagens de âmbito tecnológico que desenvolvem com os alunos*, no *contacto com os diferentes contextos*, na *resolução de problemas com os outros professores* e no *cargo de Diretor de Turma*. Os professores aprendem e conseguem melhorar as suas práticas quando resolvem problemas ou questões inerentes ao seu trabalho, em que o desenvolvimento profissional está associado ao envolvimento em projetos na própria instituição e no desenvolvimento da própria instituição;

- Desenvolvimento profissional através de formação, que se traduz na frequência de cursos de formação em que adquirem conteúdos de aplicação na sala de aula – “*Também tenho feito formações ao nível da matemática que me ajudam a melhorar a arranjar estratégias para aplicar na sala de aula*” (P3); na formação inicial, nomeadamente a licenciatura na aquisição de competências profissionais da componente científica, pedagógica e de didáticas de ensino. Sendo a licenciatura um momento marcante na vida deste sujeitos importa relembrar Lampert (1999) quando alega que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são necessários mas

não suficientes. Os professores necessitam de ser capazes de lidar com situações profissionais onde novos conhecimentos têm de ser criados no local. Considera ser essencial que consigam encontrar estratégias e desenvolver competências que lhes permitam adquirir e criar novos conhecimentos enquanto trabalham, conquistar assim o papel simultâneo de estudantes e produtores de conhecimento acerca do ensino: *“a parte científica a todos os níveis, porque permitiu-me desenvolver o raciocínio e a confiança no domínio dos conteúdos”* (P1); *“Experimentávamos muitos métodos e técnicas de ensino e esses conhecimentos foram adquiridos com entusiasmo; foram os primeiros a serem colocados em prática quando comecei a lecionar.”* (P5);

Este domínio do desenvolvimento profissional cruza-se com a abordagem de Lampert & Ball (1998) quando referem que os alunos em formação inicial observaram os seus professores durante vários anos e construíram ideias sobre a prática a partir das suas perspetivas enquanto alunos – *“pela minha experiência enquanto aluna, por aquilo que eu retenho dos professores que tive”* (P4). Assim, ao observarem a prática dos seus professores pensam que estão preparados para ensinar como os seus professores ensinaram; desenvolveram ideias sobre o que caracteriza um bom ensino e como ocorre a aprendizagem. Contudo, segundo os autores, porque não puderam observar os seus professores a pensar, a descobrir ou a tomar decisões, sabem pouco sobre os conflitos na tomada de decisões e da gestão dos dilemas.

A formação de professores apresenta-se nos discursos dos sujeitos como o contributo para a mudança necessária para acompanhar as exigências atribuídas aos professores, por efeito de mudanças políticas, económicas e sociais conhecidas, que os levou a serem chamados a exercer a profissão na formação de adultos. Em contraposição para com esta perspetiva salientamos que apenas um sujeito refere que desenvolveu formação autonomamente para o exercício profissional nos cursos EFA: *“fiz por mim um curso para mediadores e formadores de cursos EFA.”* (P1).

- *Desenvolvimento profissional através da investigação*, sobretudo incidindo na sua dimensão reflexiva, que se observa nos discursos dos sujeitos no que diz respeito ao ano de estágio, nomeadamente por encararem este ano como um espaço onde estavam acompanhados e a desenvolver um trabalho colaborativo. Um dos professores evidencia envolvimento em processos de investigações sobre as suas próprias práticas e em processos de reflexão quando confrontado com o trabalho na EFA: *“fui vendo como os colegas faziam, analisando os referenciais, experimentando estratégias, materiais, adaptando-os ao público que tinha à frente”* (P5).



Para além, dos modelos apresentados e correspondências com os resultados do estudo em causa adverte-se para os riscos de aplicação de um modelo que compreender apenas uma das áreas de atividade do docente: o ensino. Aqui destaca-se as diferentes solicitações ao nível da gestão, nomeadamente o cargo de Direção de Turma (P3) e os fatores associados à progressão na carreira: *“Quando estava na escola fazia alguma formação, pelo menos aquela que era obrigatória para quem pedia avaliação”* (P2), podendo-se apontar estes contextos institucionais como um dos fatores que influenciam o desenvolvimento profissional do professor.

A prática de colaboração e reflexão conjunta está pouco patente nos discursos dos entrevistados como uma prática de formação que conduz ao desenvolvimento profissional e, apoiando-nos em Day (2003), este poderá constituir-se como obstáculo à mudança, sustentando que as oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas. Verifica-se em muitos estudos que o trabalho do professor no ensino regular é apontado como isolado, onde durante grande parte do tempo trabalham separados dos seus colegas, o facto de estarem numa situação provisória e muitos deles em *part-time* na EFA tem uma consequência ainda mais notória e visível ampliando este constrangimento.

Concluindo este ponto de análise e discussão de dados, realça-se o interesse em perceber e investigar outras características dos sujeitos entrevistados permitindo compreender outras variáveis que poderão contribuir para um maior esclarecimento sobre os fatores e processos de regulação do desenvolvimento profissional, nomeadamente a influência das fases na carreira, do grupo disciplinar do professor e do tempo de serviço em cada contexto (ensino regular e EFA). A maioria dos fatores apontados são analisados como tendo influência no desenvolvimento profissional dos professores no entanto seria interessante avaliar-se se os mesmos são promotores ou inibidores desse desenvolvimento e a sua relação com as diversas variáveis que abrem caminhos de mudança pessoal e de construção da profissão.

## **2.5 – TEMA E - Dificuldades sentidas e Necessidades de formação**

Ao longo da análise de conteúdo encontram-se testemunhos direcionados para as dificuldades sentidas no exercício profissional e necessidades de formação. Estes dados, foram distribuídos em quatro categorias, são apresentados nas tabelas 10, 11, 12 e 13 e discutidos posteriormente:

**TABELA 10. CATEGORIA E1. – NO PLANO METODOLÓGICO E ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DE ADULTOS**

- 
- Na compreensão do modelo de formação
  - Na abrangência dos temas de formação

Quando confrontados com a questão das necessidades de formação para o exercício da sua profissão muitos referiram que tiveram dificuldades associadas às especificidades das metodologias de trabalho com os adultos. Assim exprimiram que as necessidades de formação estão associadas à compreensão do modelo de formação implementado, envolve o processo em si e a interpretação dos referenciais. Como explicitado no discurso de P4:

*O que eu senti necessidade na altura foi de uma formação que me explicasse o processo em si, os referenciais, o programa Novas Oportunidades, etc.*

*(P4)*

Um dos entrevistados refere como dificuldade sentida a abrangência dos conteúdos nas áreas de competências-chave, no seu caso indica falta de conhecimento dos domínios de referência de natureza social, uma vez que se trata de um entrevistado de formação de base em matemática.

Vejamos de seguida (Tabela 11) o que nos referem os entrevistados quanto às dificuldades sentidas e necessidades de formação, nomeadamente na dimensão do currículo disciplinar.

**TABELA 11. CATEGORIA E2. – NO PLANO CURRICULAR E ESPECÍFICAS DA ÁREA DISCIPLINAR**

- 
- Acordo ortográfico
  - Tecnologias de apoio ao currículo de matemática

No que diz respeito às necessidades de formação específicas à área disciplinar, três entrevistados indicam a atualização de conhecimentos da componente técnica, tais como, o acordo ortográfico e as ferramentas tecnológicas de apoio à matemática. Como podemos constatar nas palavras de P5:

*(...) questões sobre o acordo ortográfico, portanto as necessidades que sinto estão sempre relacionadas com o programa da própria disciplina.*

(P5)

Vejamos de seguida (Tabela 12) o que nos referem os entrevistados quanto às dificuldades sentidas e necessidades de formação, nomeadamente na relação de ensino-aprendizagem.

**TABELA 12. CATEGORIA E3. – NA RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

- 
- Gestão de conflitos
  - Desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas
  - Novas tecnologias e inglês
  - Gestão do tempo
  - Mediação e supervisão
  - Psicologia do adulto

A maioria dos entrevistados indicam necessidades de formação que estão no domínio das competências na relação de ensino-aprendizagem e que na sua maioria são comuns aos diferentes contextos de ação. Assim sendo, declaram a necessidade de formação na gestão de conflitos na sala de aula:

*Penso que hoje se pede muito ao professor que seja bom na gestão da sala de aula e dos conflitos e aí talvez me fizesse falta fazer mais formação (...)*

(P2)

Identificam também necessidades de formação para: desenvolverem estratégias pedagógicas diversificadas e adaptadas aos contextos e atores; utilizar novas tecnologias; gerir o tempo; especificamente para o trabalho na formação de adultos, sobre mediação e supervisão; e, psicologia do adulto.

Na Tabela 13 apresentamos o que nos referem os entrevistados quanto às dificuldades sentidas e necessidades de formação, nomeadamente na gestão e políticas públicas sobre educação.

*TABELA 13. CATEGORIA E4. – GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS*

---

E4.1 – ENQUADRAMENTO LEGAL

- Legislação específica

---

E4.2 – SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

- Processos de encaminhamento dos formandos

E4.1 – ENQUADRAMENTO LEGAL

Um dos entrevistados refere a necessidade de se atualizar sobre a legislação específica existente na educação, nomeadamente:

*(...) das avaliações dos professores, dos concursos, (...)*

(P3)

E4.2 – SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Dois formandos referem a necessidade de conhecer as dinâmicas e procedimentos que estão na base do encaminhamento dos formandos-adultos para os cursos de formação. Um destes participantes identifica que esta necessidade advém de uma outra que está associada ao conhecimento prévio dos grupos de formação:

*(...) que é a de ter um conhecimento prévio mais aprofundado do grupo de formando e isso nunca acontece, tendo que estar a fazer todo esse trabalho no decorrer das sessões.*

(P5)

Em jeito de discussão, destacamos as dificuldades sentidas na aplicação das metodologias específicas dos cursos de EFA, nomeadamente na interpretação dos referenciais e programas, na abrangência dos conteúdos da formação de base, no caso específico dos sujeitos em estudo nas áreas de Sociedade,

Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP) e na diversidade do público na EFA:

P1 – *“tenho algumas dificuldades em interpretar os referenciais”;*

P1 – *“não me sinto habilitada a lecionar os conteúdos mais sociais”;*

P2 – *“dificuldade em gerir os níveis de saberes e exigências de um mesmo grupo”.*

O carácter diferenciador da proposta curricular dos cursos EFA, quando comparada com o ensino regular acarreta um sentimento de dificuldade que se traduz na sua maioria na identificação de necessidades de formação. Como já referido, os cursos EFA assentam numa perspetiva construtivista do currículo, da inovação e da aprendizagem, tanto dos formandos como dos formadores, num quadro curricular aberto e flexível que procura possibilitar uma diversidade de propostas de desenvolvimento curricular, nomeadamente da apresentação dos cursos em módulos de competência, permitindo a construção de percursos formativos abertos e flexíveis que se adequam às necessidades e características de cada grupo.

Este é um propósito que serviu de base à criação e desenvolvimento da ANEFA e consequentemente da atual ANQEF. No entanto, apesar da abrangência nacional dos CNO o mesmo não se traduziu, para a mesma abrangência territorial, na formação disponibilizada para os professores e formadores que atuam nestes contextos, refletindo-se nas dificuldades apresentadas.

Estas dificuldades cruzam-se com as necessidades de formação explicitadas pelos sujeitos e que dizem respeito ao exercício profissional nos cursos EFA:

P6 – *“investir mais em formação na área da mediação ou na área da supervisão da formação”;*

P4 – *“também teria sido importante receber alguma formação para compreender o adulto”;*

P5 – *“ter um conhecimento prévio mais aprofundado do grupo de formandos”.*

Estas necessidades são específicas do trabalho na EFA e não sendo competências desenvolvidas na formação inicial dos professores importa que as oportunidades de formação contínua estejam vocacionadas para lhes dar respostas eficazes. No entanto, alguns estudos realizados no contexto português apontam para uma oferta formativa “tendencialmente de tipo escolar” (Ruela, 1999:254), e ainda, como afirmam Barroso & Canário (1999:150) “marcada por uma dupla exterioridade relativamente aos professores (como pessoas) e às escolas (como organizações)” o que condiciona o desenvolvimento profissional dos professores.

Acrescentamos que embora o conceito tradicional de formação contínua, como uma atividade ou um conjunto de atividades isoladas da aprendizagem, realizada na escola ou ainda como principal meio de desenvolvimento dos professores, esteja a alterar-se, os professores continuam a receber pouca ajuda neste domínio (Day, 2001).

Antes de terminar esta análise, respeitante ao trabalho do professor nos cursos EFA, importa salientar que as dificuldades sentidas e necessidades de formação respetivas são correspondentes ao que os sujeitos identificam como competências-chave para o exercício profissional e que discutimos anteriormente.

Para concluir esta temática, ressaltam-se as restantes necessidades de formação destes professores que dizem respeito às políticas educativas atuais, nomeadamente sobre as alterações dos programas curriculares e legislação específica sobre avaliação docente e concursos.

No plano relacional e no que diz respeito à relação de ensino-aprendizagem os sujeitos identificam a gestão de conflitos na sala de aula como necessidade de formação – *“Penso que hoje se pede muito ao professor, que seja bom na gestão da sala de aula e dos conflitos e aí talvez me fizesse falta fazer mais formação”* (P2), estas necessidades estão relacionadas com o trabalho com os alunos no ensino regular e que são consideradas, por muitos dos estudos acerca das necessidades de formação dos professores, como necessidades de base para o exercício profissional.

## **2.5 – TEMA F - Perspetivas Futuras**

Por fim, apresentam-se os resultados respeitantes às perspetivas profissionais futuras dos sujeitos entrevistados (ver tabelas 14 e 15). Consequentemente discutir-se-á estes resultados à luz quadro teórico no que diz respeito aos desafios colocados à profissionalidade docente.

**TABELA 14. CATEGORIA F1. – MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

- 
- Estabilidade contratual
  - Conciliar atividades
  - Investir em formação
  - Condicionado pelas políticas atuais

Neste ponto existe uma bipolaridade de discursos que se situam entre o desejo de uma estabilidade contratual, sempre associada ao exercício da profissão no ensino regular, e os condicionalismos contratuais inerentes à profissão:

*(...) gostava de ficar a lecionar numa escola, ser efetiva, ter estabilidade nesse campo, poder dedicar-me só ao ensino (...)*

(P2)

*(...) para o professor vai haver cada vez menos emprego e com menos condições (...)*

(P3)

Ainda sobre como perspetivam o seu desenvolvimento profissional os participantes referem que gostariam de conciliar as atividades de professor no ensino regular e na formação de adultos. Estes discursos evidenciam o gosto que os professores nutrem pela formação de adultos.

No entanto colocam-na como uma atividade complementar à do ensino regular, uma vez que referem que a sua estabilidade profissional está associada ao ser professor no ensino regular:

*Mas o que eu gostava muito era de fazer as duas coisas ao mesmo tempo, porque gosto genuinamente de formação de adultos e gostava de conciliar esse trabalho com turmas de secundário no ensino regular...*

(P4)

*Gosto muito da formação de adultos e gostava de continuar a dar, é uma área que me traz prazer e realização...*

(P6)

Dois dos participantes perspetivam que o seu desenvolvimento profissional passará pela aposta em formação:

*Queria estar sempre a aprender, ir tirando formações, tentando dar respostas às minhas dúvidas com isso, aprender com os outros: colegas e alunos e trabalhar...*

(P1)

*(...) gostava de continuar a apostar neste trabalho com adultos e para isso pretendo fazer um mestrado em formação de adultos, mais especificamente na didática do português.*

(P5)

Vejamos de seguida (Tabela 15) o que nos referem os entrevistados quanto às suas perspetivas futuras relacionadas com a profissão, nomeadamente no que diz respeito às políticas públicas de reconhecimento social da educação.

**TABELA 15. CATEGORIA F2. – POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECONHECIMENTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

- 
- Maior investimento na educação
  - Na dignificação do papel professor
  - No lugar e abrangência da educação ao longo da vida
  - Nas políticas de contratação de professores

Após a apresentação desta categoria de análise, podemos constatar que as perspetivas percecionadas pelos professores no que diz respeito ao seu futuro profissional estão relacionadas com políticas públicas de reconhecimento social da educação e neste ponto perspetivam que deveria existir um maior investimento na educação, uma (re)valorização social do professor e uma maior autonomia das escolas nos processos de contratação dos professores.

Neste tema os sujeitos apresentam uma preocupação relacionada com futuro da educação ao longo da vida. Podemos constatar esta análise através, por exemplo, das palavras dos sujeitos P1, P2, P4 e P5:

*(...) houvesse uma maior preocupação no que é necessário e que se investisse mais na Educação.*

(P1)

*(...) a sociedade mudou muito e a educação tem sido muito sacrificada com esta mudança, principalmente os seus profissionais...*

(P2)



*Eu não vejo a formação de adultos só neste sentido, de pessoas com baixas qualificações, eu penso em formação de adultos como a formação ao longo da vida para todos, deveria ser uma necessidade individual e é aí que a mudança deveria aparecer (...)*

(P4)

*(...) deveria haver ainda mais poder e autonomia das escolas para a contratação dos professores...*

(P5)

Os participantes neste estudo transmitem os seus juízos sobre o que deveria ser trabalhado em termos de políticas públicas para a valorização e reconhecimento social da educação. Estes últimos discursos refletem, mais uma vez, o que os participantes percecionam sobre o seu desenvolvimento profissional a as condicionantes contextuais.

Assim, referem que no futuro deveria haver um maior investimento na educação, estratégias políticas de (re)dignificação social da profissão de professor e na sua contratação. Um dos participantes invoca a necessidade de políticas que continuem a dar expressão a um programa de educação e formação de adultos para todos.

Em torno da discussão desta temática, destacamos uma grande preocupação centrada nas questões de estabilidade contratual e condições de trabalho. Os sujeitos admitem o desejo de continuar na profissão docente numa relação contratual de efetividade, aprovando a ideia de puderem conciliar a atividade de professor no ensino regular com a de professor na formação de adultos.

O trabalho na formação de adultos é descrito pela maioria como um espaço de realizações, contribuindo para essa avaliação as características do público-alvo e as relações que constroem com os adultos, assim como a flexibilidade e dinâmica dos referenciais, explorando a criatividade e envolvimento dos professores, como relatado em vários momentos deste estudo.

O professor ao assumir esta diversidade de papéis transforma-se enquanto pessoa e profissional mas também transformará os contextos educativos em que se insere. No entanto, para que essa mudança seja efetiva e sustentada tem de haver um acompanhamento das estruturas e das posições políticas

em relação à formação inicial e contínua de professores, relações contratuais, tempos de trabalho, entre outras.

Para além da manifestação de desejos profissionais existe um discurso pessimista em relação ao futuro que vive na sombra desses mesmos – as questões contratuais e a dignificação do papel do professor. Os sujeitos atribuem a este descontentamento as políticas atuais e a conjuntura nacional de aumento de desemprego, perda de direitos e incentivos laborais.

Este descontentamento em relação ao futuro profissional encontra-se em oposição com a imagem social que estes sujeitos atribuíram à profissão quando tomaram a opção de serem professores. Estas relações contraditórias são enunciadas por Day (2007), como *sentimentos de pesar* que podem ser experienciados pelos professores, associados a mudanças radicais sejam elas de cariz social, económico ou legislativo. Estes sentimentos repercutem-se no estatuto profissional, na auto-conceção, na auto-estima e na confiança em si mesmos. O autor sustenta ainda que parte do debilitamento da identidade profissional do professor pode resultar da interferência destes fatores, ideia referenciada pelos entrevistados quando expressam: “*voltar a ser professor numa escola é algo que vejo como muito distante e sempre associado a uma grande instabilidade na carreira.*” (P5).

Para terminar, estes sujeitos apontam para uma preocupação em relação às políticas tecnicistas introduzidas nas ofertas de EFA, com reformas muito incididas na quantidade para respostas em tempos muito curtos e pouco amadurecidas que conduzirão a resultados pouco satisfatórios em termos de qualidade e efetiva melhoria e mudança da sociedade portuguesa. Neste sentido, apontam o caminho da aposta na qualidade e numa maior abrangência de respostas de EFA que vinculem a Formação ao Longo da Vida como um paradigma implementado para usufruto de todos e que se traduza numa verdadeira mudança e abertura de pensamento.

## **CONCLUSÕES**

Ao longo do nosso estudo fomos tomando decisões sobre a pertinência de determinados aspetos relativamente ao objetivo e questões orientadoras que formulámos. Neste momento conclusivo destacamos os pontos-chave da discussão dos dados, os constrangimentos associados a um trabalho desta natureza e no final, deixamos algumas pistas para investigações futuras sobre a mesma temática.

Muito brevemente destacamos tendências apontadas pelo estudo que remetem para o desenho de um perfil de professor que se desenvolveu muito influenciado pela experiência no quotidiano profissional, pelas oportunidades informais de socialização com os pares e com os alunos e outras, mais formais, de aprendizagem e aqui destacamos uma tendência para o foco na formação inicial, nomeadamente o ano de estágio. Reforçamos a importância que deve ser dada à formação contínua e a um caminho que devemos ter em consideração e que está relacionado com o estabelecimento de comunidades de aprendizagem colaborativas, espaços de reflexão e construção de dispositivos de análise das práticas docentes e que estejam orientados para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (crianças, jovens ou adultos).

Parece-nos pertinente destacar a valorização do saber científico, que é transversal a toda a análise de dados e com o seu foco nas competências-chave para o exercício profissional, assim como no quadro teórico sobre a profissionalidade docente. Esta preocupação está centrada nas trajetórias profissionais dominadas pelo ensino regular e a partir desta constatação apercebemo-nos que ela reflete o foco das preocupações que os docentes têm em determinado momento das suas trajetórias profissionais, foco esse condicionado por uma multiplicidade de fatores endógenos, contextuais e de gestão em interação, nomeadamente a avaliação de professores, programas curriculares e exames nacionais a que os alunos estão sujeitos.

Reforçamos esta tendência pela análise da identidade profissional assumida, preocupações com o exercício das competências profissionais e perspetivas futuras que colocam o foco no trabalho do professor na escola regular.

O estudo aponta também para a possibilidade de mudança no foco das preocupações que se relacionam com transições de trajetórias profissionais e neste caso particular com a valorização das

vertentes metodológicas, específicas da formação de adultos, com a dimensão relacional no trabalho com o adulto em formação e com o uso da abordagem biográfica.

Concluímos que existe um corpo de saberes que é comum ao trabalho do professor, independente dos contextos, que se consubstancia nas dimensões de ensino, comportamentais e sociais. Estes saberes são transitáveis e complementam-se com outros específicos que ganham relevo nas respostas a que os professores estão sujeitos.

Ressaltamos também a influência de fatores de natureza política e de gestão da educação, nas lógicas de sentido e nas concepções dos participantes acerca do seu desenvolvimento e mudança.

Não deixa de ser assinalável as preocupações dos sujeitos com a EFA e a valorização do paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida nas lógicas de concepção das políticas futuras de educação e formação. Neste ponto, focamos ainda um futuro que é percecionado com grandes dificuldades e instabilidades na carreira mas em que a conciliação das atividades de professor no ensino regular e na EFA é encarada como um ponto positivo, ainda que com um carácter secundário e complementar. Com esta constatação evidenciamos a reflexão necessária e urgente pelos programas de formação inicial de professores, valorizando-se a globalidade dos saberes assentes em métodos de partilha e colaboração, supervisão e mediação.

Para finalizar este momento, destacamos a ideia positiva acerca do trabalho na EFA, revestido pela flexibilidade, dinâmica e criatividade e daí a importância que deve ser dada a este contexto na compreensão fundamentada e articulada do desenvolvimento profissional dos professores, articulando-se essa preocupação com a investigação necessária sobre a natureza heterogénea dos saberes profissionais da atividade profissional dos professores.

Não podemos deixar de alertar para as limitações deste estudo, com as inerentes restrições temporais e logísticas de um trabalho de natureza académica e de cariz exploratório. Estas limitações prendem-se em primeiro plano por ser um estudo de natureza qualitativa e sofrer das limitações inerentes à metodologia e técnica adotada, como também a dimensão reduzida dos participantes do estudo. Para além dos constrangimentos que advêm da escolha e seleção dos sujeitos e a influência dos diversos atores na aplicação e análise de conteúdo das entrevistas.

Entendemos que o envolvimento de um maior número de sujeitos e técnicas de recolha de dados permitia-nos uma maior abrangência e validade dos resultados e uma análise de um maior número de variáveis como as fases na carreira, perfis de orientação pedagógica, biografia pessoal, tempos de serviço em cada contexto, entre outras. Assim como a análise mais aprofundada dos fatores que influenciam o desenvolvimento profissional, nomeadamente se são de natureza inibidora ou facilitadora dos processos de mudança profissional dos professores.

Também nesta linha, referimos que sendo este um trabalho exploratório sobre a temática denotamos que o número reduzido de investigações que incidem sobre a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores na EFA condicionam a reflexão e a construção de um quadro de análise mais sustentado e problematizador.

Como pistas para futuras investigações sobre a mesma temática destacamos o recente foco nos docentes que foram contratados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, Instituto Público. No ano civil de 2013 mais de 900 professores foram contratados para o exercício de funções no quadro da formação nos centros de emprego e formação profissional, públicos e de gestão participada, sendo que estas funções revestem-se de uma relação laboral a tempo inteiro.

Este é um cenário, que não sendo acompanhado por formação contínua nem por dispositivos de formação inicial, transporta-nos para uma nova realidade que é a do docente dedicar-se exclusivamente ao trabalho na formação e nos novos centros CQEP, levando a uma problemática atual que precisa ser estudada.

Ainda em consulta mas que a ser aplicada apresenta-nos pistas de interesse para futuras investigações na formação de professores está a proposta de atividades atribuídas à ANQEF com o propósito de participar no desenvolvimento de referenciais de formação inicial e contínua de professores, envolvidos na oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos.

Para além de tudo o que foi relatado, é fundamental continuar com o foco nas palavras de Canário (2007:134) e nas propostas que ele aponta como centrais para a formação de professores, sendo eles: melhorar a qualidade da formação dos professores, bem como a qualidade do seu desempenho profissional; construir uma carreira docente que possa afirmar-se como atrativa, permitindo recrutar os melhores, persuadindo outros trabalhadores a mudar de carreira, em favor da profissão docente, dissuadindo os professores experientes de abandonar a profissão. A consecução destas propostas só

se tornará viável no âmbito de um objetivo central: o de motivar profissionalmente os professores, contrariando fenómenos de crescente mal-estar profissional e de crise identitária.

Para finalizar, entende-se que este trabalho pode contribuir para um olhar mais sustentado da profissão de professor, promovendo a reflexão sobre as suas práticas e consequentes propostas de novos desenvolvimentos.

### III PARTE – BIBLIOGRAFIA E ANEXOS

#### BIBLIOGRAFIA

##### Referências Bibliográficas:

- Afonso, A. J.; Lucio-Villegas Ramos, E. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.º 1, pp. 77-98.
- Almeida, M. M. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior - contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Almeida, J. F. (coord.); Rosa, A.; Pedroso, P.; Quedas, M. J.; Silva, J. A. V.; Capucha, L. (1995). *Avaliação do PRODEP/Subprograma Educação de Adultos*, Lisboa: CIDE/CIES.
- Almeida, L. S.; Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- Alonso, L. (1996). Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projecto “Procur”. Lisboa: Ministério da Educação — Programa Educação Para Todos.
- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J.; Barros, G.; Castro, J. M.; Osório, A.; Sequeira, F. (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: ANEFA.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J.; Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Calderhead, J.; Shorrock, S. (1997) *Understanding Teacher Education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- Canário, R. (1988). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.
- Canário, R. (1991). “Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa”, *Inovação*, 4 (1) pp. 77-92

- Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In B. Campos (Org.) *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE, 59-76.
- Canário, R. (1999). Educação de Adultos - Um campo e uma Problemática. Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp. 25-36
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência - *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa.
- Canário, R.; Cabrito, B. (2005). Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências. Lisboa: EDUCA.
- Carneiro, R.; J. Caraça; M.E. São Pedro (coords) (2000). *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*. Lisboa: ME/DAPP.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- Correia, J. A. (2005). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 61-72). Lisboa: Educa.
- Crowe (2008). Teaching as a profession: a bridge to far?. In M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser & D. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3ª ed., 989-999). London: Routledge.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teacher should learn and be able to do*. San Francisco-Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.) (1999). *Teaching as the learning profession*. Handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151-188.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M.A. Flores & I. Viana (Eds). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.47-64). Cadernos CIED. Braga: Universidade do Minho.



- Delors, J. & al (2001). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA
- Dubar, C. (1995). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Calin.
- Estrela, M.T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (Ed.). *Ser Professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Estrela, M.T. (2003). A formação contínua entre a teoria e a prática. In N. Ferreira (Ed.) *Formação Contínua e Gestão da Educação* (pp.43-64). S. Paulo: Cortez Editora.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: (orgs.) Rosa Bizarro & Fátima Braga. *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp 73-80.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Eurydice (2007). *O sistema educativo em Portugal*. Bruxelas: CE
- Federighi, P.; Melo, A. (1999). *Glossário de Educação de Adultos na Europa*. Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. (2006). *Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional de professores de matemática: reflexões sobre duas experiências brasileiras*. *Quadrante*, 15, 121-144.
- Fieldhouse, R. (1999). Aprendizagem ao Longo da Vida. In P. Federighi e A. Melo (Eds.) *Glossário de Educação de Adultos na Europa* (pp. 23-24). Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Finger, M. e Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*. Aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora.
- Flores, A. (2003a). *Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal*. Universidade do Minho.
- Flores, A. (2003b). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (org). *Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160

- Flores, M.A. *et al.* (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo, *Educação e Sociedade*, 26 (90), 173-190.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: Campos, B. (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 46-64.
- Formosinho, J., Coord. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Niza, S. (2002). Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a *Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores*. INAFOP.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Gomes, M. C., Coord. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Gonçalves, J. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (Org.) *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, 1-19.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (Eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.) (1992). *Vidas de professores*. Colecção Ciências da Educação (vol.4, pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- Kelchtermans (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, n.º 18, pp. 5-20
- Knowles, M. (1990), *The Adult Learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Korthagen, F.; Kessels, J.; Koster, B.; Langerwerf, B. & Wubbels, T. (Eds.) (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Lalande, P. (1998). Sobre a Metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. In *Análise Social*, nº 148, Lisboa: ICS.
- Lampert, E. (1999). *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina.
- Lampert, M.; Ball, D. L. (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics: Investigations of real practice*. New York: Teachers College Press.

- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organization.
- Leitão, J. (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos - Orientação para a Acção (2ª ed.)*. Direcção-Geral de Formação Vocacional. Ministério da Educação.
- Lima, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). R. Canário e B. Cabrito, Org. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, pp. 31-60, Lisboa: EDUCA.
- Lima, L. C., Org. (2006). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos*, Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.
- Lima, L.; Afonso, A. & Estêvão, C. (1999). Agência Nacional de educação e Formação de Adultos – Estudo para a construção de um modelo institucional. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. In: *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa da Educação, n.º 3, pp.57-127.
- Loucks-Horsley, S., et al. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lumpe, A. T. (2007). Research-based professional development: Teachers engaged in professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 125-128.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Teorías y métodos. Sevilla: Universidade de Sevilha.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Marcelo, C. (1998). *Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação, 9, 51-75.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Col. Ciências da Educação para o Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro*. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Melo, A.; Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, A., (Coord.); Matos, L.; Silva, O. S. (1999). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal (1999-2006)*, Lisboa: ANEFA.

- Ministério da Educação (1979). *Trabalhos Preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Relatório Síntese*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor- A chave do problema*. Açores: DRCT.
- Moreira, A. & Macedo, E. (orgs.) et al. (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 10. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire et Comparaison (Essais sur l'Education)*. Lisboa : EDUCA.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: António Nóvoa (Org.) (2.ª Ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-29
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Nunes, C. M. (2001). *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & sociedade, (74), pp.27-42.
- OCDE (2005), *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, OCDE, Paris.
- OCDE (2013), *Teaching and Learning International Survey - TALIS 2013, Conceptual Framework*, OCDE, Paris
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores. Teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A.; Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Paillé, PP., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pimenta, S. G. (2005). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, pp.15-34.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante, 1 (3), 3-16.
- Ponte, J. P. (1998). Didáticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional. In *Investigar e formar em educação. Actas do IV Congresso da SPCE*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Quintas, M. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Roldão, M. C. (2001). A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (2001), pp.115-134. São Paulo: Artmed.
- Rothes, Luís Areal (2003). A formação de educadores de adultos em Portugal: trajectos e tendências. *Forum*, 34, pp. 35-62.
- Ruela, C. (1999). Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta educativa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ruquoy, D. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In C. Albarello, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Eds.) (1997), *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- Sachs, J. (2001) Learning to Be a Teacher: Teacher Education and the Development of Professional Identity. Conferência convidada proferida no Congresso da ISATT, Faro, Portugal, Setembro; pp. 21-25.
- Shulman, L. (2004). Theory, practice and the education of professionals. In L. Shulman (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach* (original publicado em 1998) (pp. 521-544). San Francisco: Jossey- Bass.
- Shön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) *Os professores e a sua formação* (pp77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Silva, L.M. (2010). Desenvolvimento Profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo: do isolamento profissional aos diálogos possíveis no projeto. Línguas & Educação. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, A. & Rothes, L. (1998). Educação de Adultos. AAVV, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*, pp. 17-103, Lisboa: Ministério da Educação.
- Silvestre, C. (2003) – Educação/Formação de adultos: como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simão, A., Caetano, A., Flores, M. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 173-188, Jan./Abr. 2005.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of teacher development. In W.R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.234-251). New York: MacMillan.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Van Der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

**Legislação consultada referenciada:**

- Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46 de 14 de Outubro 1986 – Estabelece o quadro geral do sistema educativo;
- Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro - define a natureza, as atribuições, a estrutura e o funcionamento da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro - Aprova uma nova orgânica do Ministério da Educação, substituindo a de 1993.
- Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro – Lei orgânica do Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro - Cria e aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/98 de 6 de Maio – Define as linhas orientadoras sobre compromisso, assumido pelo Estado Português, no quadro da Cimeira Extraordinária sobre o Emprego.
- Despacho 10 534/97, de 16 de Outubro – Aprova a criação do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA).
- Despacho Conjunto n.º1083/2000, de 20 de Novembro – Cria os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).
- Despacho 11203/2007, de 11 de Maio - Determina as orientações a aplicar aos Centros Novas Oportunidades e às entidades formadoras dos cursos de educação e formação de adultos.
- Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março – Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros de Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).

## ANEXOS

Anexo 1 -Ficha de caracterização dos entrevistados

Anexo 2 - Guião de entrevista

Anexo 3 - Transcrição das entrevistas

Anexo 4 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas



**ANEXO 1 - Ficha de caracterização dos entrevistados**

**Ficha de Caracterização**

A presente ficha tem como objetivo a caracterização dos colaboradores e a codificação da informação, recolhida através da entrevista, enquadrando-se num estudo no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no contexto do presente estudo, comprometendo-nos a salvaguardar o anonimato, a confidencialidade dos dados e a privacidade dos respondentes. Por favor, assinale com uma X no local que corresponde à sua situação e responda, de forma sucinta, às questões solicitadas.

Desde já, os nossos mais sinceros agradecimentos pela sua colaboração.

1. Sexo:

2. Idade:

3. Local(is) de trabalho (2012/2013):

4. Habilitações académicas:

- Doutoramento
- Mestrado
- Licenciatura
- Bacharelato
- Outra: \_\_\_\_\_

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

5. Situação profissional (docente):

- Q.A
- Q.Z.P
- Contratado(a)
- Outra situação: \_\_\_\_\_

6. Tempo de serviço de docência (anos):

7. Área disciplinar:

8. Anos de experiência como formador(a) na formação de adultos:

## **ANEXO 2 - Guião da Entrevista**

**Tema:** Desenvolvimento Profissional dos Professores – Especificidades na transição para a Formação de Adultos

### **Objectivos gerais:**

- Caracterizar os percursos de formação inicial dos professores;
- Conhecer as representações dos entrevistados sobre o exercício profissional de professor no ensino regular e na EFA;
- Identificar as competências-chave para o exercício profissional;
- Conhecer os factores que contribuem para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais;
- Compreender as perspectivas profissionais futuras dos entrevistados.

**Entrevistados** – 6 Professores do ensino regular e da Educação e Formação de Adultos

<b>Bloco Temático</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Observações/Tópicos</b>
<b>1. Legitimação da entrevista e motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado para o tema e participação na entrevista;</li> <li>• Garantir o anonimato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informar, em linhas gerais, os objectivos do estudo;</li> <li>– Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas;</li> <li>– Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados no âmbito deste estudo.</li> </ul>	
<b>2. Ser Docente: Expectativas e formação inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os percursos de entrada e razões de escolha da profissão de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Razões para a escolha da profissão de professor?</li> <li>– Expectativas construídas ao longo</li> </ul>	Principais disciplinas/saberes adquiridos (visão em perspectiva);

	professor (motivações e expectativas).	da licenciatura sobre o trabalho docente? –O Valor da formação inicial para a entrada na carreira?	Contacto com a realidade escolar ao longo da licenciatura.
<b>3. Construção do saber docente: exercício da profissão de professor no ensino regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter elementos caracterizadores da profissão;</li> <li>• Identificar representações sobre o exercício profissional de professor;</li> <li>• Identificar as competências-chave para ser professor;</li> <li>• Conhecer os mecanismos promotores de aprendizagem/desenvolvimento profissional enquanto professor no ensino regular;</li> <li>• Identificar dificuldades sentidas e necessidades de formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Caracterização do percurso enquanto professor?</li> <li>–Que competências-chave para o desempenho docente?</li> <li>–Principais fatores que influenciam a construção do saber docente?</li> <li>–Que dificuldades percebidas enquanto professor na escola regular?</li> <li>–Que necessidade de formação para o exercício profissional de professor no ensino regular?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidade de contextos e funções do professor;</li> <li>- Multiplicidade de factores que influenciam o desenvolvimento profissional;</li> <li>-Dificuldades sentidas e necessidades de formação.</li> </ul>
<b>4. Ser Professor na Formação de Adultos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter elementos caracterizadores da profissão;</li> <li>• Identificar representações sobre o exercício profissional de professor na EFA;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Caracterização do percurso na EFA?</li> <li>–Que competências-chave para ser professor na EFA?</li> <li>–Principais fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional nesta profissão?</li> </ul>	Contextos profissionais; Especificidades da EFA (Metodologia, Referenciais, Público – adulto); Formação contínua específica.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as competências-chave da profissão;</li> <li>• Conhecer os mecanismos promotores de aprendizagem/desenvolvimento profissional enquanto professor na EFA;</li> <li>• Identificar dificuldades sentidas e necessidades de formação.</li> </ul>	<p>–Que dificuldades percebidas enquanto professor na EFA?</p> <p>–Que necessidade de formação para o exercício profissional de professor na EFA?</p>	
<b>5. Perspectivas de Futuro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as expectativas e projectos que o entrevistado estabelece para o seu futuro profissional.</li> </ul>	<p>–Perspectivas em relação ao futuro profissional?</p>	Perspectivas futuras e projectos profissionais.

### **ANEXO 3 - Transcrição das entrevistas**

#### **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – SUJEITO P1**

***Agradeço desde já a disponibilidade para participar nesta entrevista e o facto de permitir que seja gravada. Começo por pedir-lhe que partilhe comigo sobre a razão de ser professora?***

P1 – Porque gosto de ensinar, estar com as pessoas e no curso de matemática pareceu-me a decisão mais acertada. Portanto, eu sou professora de terceiro ciclo e secundário e pareceu-me uma faixa etária que gostava de lidar... mas só a meio da licenciatura é que fiz esta escolha de ser professora. Pensei sempre que este era o meu contributo para podermos formar uma sociedade melhor.

***Considera que a formação inicial, a licenciatura, foi fundamental para o exercício da atividade?***

P1 - Sim, a parte científica em todos os níveis porque permitiu-me desenvolver o raciocínio e a confiança no domínio dos conteúdos. As cadeiras pedagógicas também foram muito importantes no entanto penso que faltou sempre uma vertente mais prática. Mas todas as disciplinas me fizeram desenvolver muito e fizeram de mim o que sou agora. Depois o mais importante que me foi acontecendo foi o que eu consegui aprender na prática, na sala de aula e no dia-a-dia.

***Em relação à profissão docente, quais são as competências-chave para se ser professor?***

P1 - Tenho de ter claramente competências matemáticas e um bom raciocínio; temos de ter uma capacidade de observação dos alunos muito grande, colocar-nos no lugar dos alunos, depois ter uma grande capacidade de gestão de conflitos na sala de aula... Hoje em dia um professor tem de ter uma capacidade de adaptabilidade muito maior mesmo, tem de se auto-motivar constantemente para conseguir fazer o seu trabalho, tem de saber motivar também os alunos... tem de conseguir ser respeitado...

***E como foi fazendo esse desenvolvimento profissional?***

P1 - Sempre tive muito interesse em fazer outras formações, portanto fui fazendo outras formações que me ajudaram ou deram-me uma capacidade de olhar para as coisas de uma forma diferente. E desenvolvi, sentindo muito o que estava a fazer dentro da sala de aula, auto-motivando, sou muito observadora do meu próprio trabalho. Fui aprendendo muito com os alunos e com a diversidade que existe na sala de aula. Depois com colegas e como eles estão a lidar com certos temas numa turma e verificar se essa será ou não uma boa solução para depois aplicar.

***Que necessidades de formação enquanto professora?***

P1 – Em termos de formação formal senti necessidades nas novas tecnologias, porque haviam programas que não tinha dado na licenciatura e senti essa dificuldade e necessidade. Como a maioria das turmas que tive eram muito problemática, se calhar sentia mais necessidade de gestão de conflitos dentro da sala de aula, senti-me muitas vezes insegura em relação a esse aspeto.

***Perspectivas futuras em relação ao trabalho enquanto professora?***

P1 – Muito baixas, tenho uma visão muito pessimista do futuro enquanto professora, porque estamos numa sociedade em completa mudança e acho que o professor está a ser completamente desrespeitado e acho que não tendo o respeito por parte dos alunos não vamos conseguir fazer nada e aquela visão romântica do início, hoje em dia não faz sentido. No fundo acho que precisamos de uma mudança social muito grande para fazer com que os alunos percebam e valorizem a sala de aula e não é a obrigar os alunos a estarem na sala de aula que vamos chegar a algum lado.

***Porquê ser formadora de adultos?***

P1 – Porque fui colocada numa escola num Centro Novas Oportunidades e depois fui continuando mas também porque gosto da formação de adultos.. é mais fácil a nível comportamental e é desafiador porque as pessoas depois de tanto tempo regressam às escolas e é bom fazê-las entender que há muito para aprender ainda, que a realidade pode ser diferente. Porque por vezes eles vêm a realidade de uma forma tão fechada e mostrar-lhe que há outros caminhos e nomeadamente ao nível da matemática é muito compensador.

***Recebeu formação para o desempenho desta função?***

P1 – No ano em que fui colocada na formação de adultos fiz por mim um curso para mediadores e formadores de cursos EFA. Preparei-me para tal e isso permitiu-me uma adaptação mais rápida a toda a metodologia, a nível formal conhecia todas aquelas siglas da formação e as burocracias mas em termos do relacionamento com os adultos só mesmo na prática...

***Que competências-chave para se ser formador de adultos?***

P1 – Eu acho que são praticamente as mesmas que para se ser professor; tem de se ter um grande à-vontade científico para poder estar com os adultos, a nível pedagógico uma grande capacidade de adaptação, porque os medos dos adultos podem ser muito maiores e nós temos de ter um maior cuidado no relacionamento que temos com eles. É importante partir muito de situações do dia-a-dia para avançar para os conteúdos, é importante concretizar e objetivar para depois eles adquirirem conhecimento abstrato.

***O que considera mais importante desenvolver no formando quando está a trabalhar na Formação de adultos?***

P1 - Que eles tenham uma visão mais crítica, conseguir que eles olhem para as coisas e que tenham pensamento crítico; porque muitas das vezes não têm um sentido crítico a olhar para o mundo que os rodeia, o simples facto de olharem para uma fatura da eletricidade e perceberem o que lá está para mim é o mais importante... olharem para qualquer coisa e verem a matemática, para mim é o que me dá mais prazer. A partir do momento que lhes consigo mostrar que há matemática em várias coisa e consigo desenvolver neles uma capacidade de análise isso de certeza que os vai ajudar em qualquer campo da vida deles, nomeadamente a nível profissional...

***Necessidades de formação enquanto formadora de adultos?***

P1 – Muitas... A formação que fiz foi muito insuficiente, ainda hoje trabalho de forma muito insegura, tenho algumas dificuldades em interpretar os referenciais principalmente nas unidades mais abrangentes... depois com esta nova estrutura de agrupar a formação mais científica na área Sociedade Tecnologia e Ciência também me traz algumas dificuldades porque muitas das vezes não me sinto habilitada a lecionar os conteúdos mais sociais, por exemplo. Mais uma vez penso que na formação de adultos temos de ser mais adaptáveis e ter um conhecimento mais abrangente do que nos rodeia, mais abertos...

Mas voltando às necessidades, eu sinto-as no meu dia-a-dia profissional mas acho que as respostas ainda não são muito interessantes... é isso!

***Quais perspetivas futuras sobre o trabalho enquanto formadora de adultos?***

P1 – Eu esperava que a formação profissional continuasse porque gosto muito da formação de adultos porque adoro ver o crescimento de um adulto, traz-me a esperança no futuro e acho que é essencial, porque houve muita gente que não teve essa oportunidade e também tem o direito de aprender e de evoluir enquanto pessoas e profissionais e deverá haver várias e diversificadas respostas de modo a abranger todas as necessidades e perfis. Mas confesso que estou um bocadinho expectante em relação ao futuro...

***Para terminar, como se define: Professora ou formadora?***

P1- Professora

***E como se sente sendo professora a trabalhar na formação de adultos?***

P1 - Sinto que sou uma professora de matemática que também sou formadora, acho que são dois aspectos profissionais em mim com a mesma importância e com o mesmo valor, acho que é uma mais-valia na minha prática de conhecer de uma outra perspectiva os pais dos alunos, quais são as competências dos pais, acho que isso me ajuda enquanto professora; o contrário também é válido ser professora ajuda-me a ser formadora e acho que é isto... sinto-me bem!

***E por último, que projectos futuros?***

P1 – Bem... gostaria que a formação de adultos continuasse, gostaria de poder ser professora e formadora ao mesmo tempo, gostaria que o ensino não fosse avaliado apenas pelo dinheiro que gasta mas também que houvesse uma maior preocupação no que é necessário e que se investisse mais na Educação. Queria estar sempre a aprender, ir tirando formações, tentando dar respostas às minhas dúvidas com isso, aprender com os outros: colegas e alunos e trabalhar...

***Desejo que tudo isso seja possível e se concretize.. Deseja expressar mais alguma ideia sobre este tema?***

P1 – Não... isto não correu nada bem, estava muito nervosa... mas acho que é isto... Está tudo dito.

***Então, agradeço-lhe muito a disponibilidade e amabilidade demonstrada para que eu realizasse este entrevista. Muito Obrigada!***



## **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – SUJEITO P2**

***Bom dia, agradeço desde já a disponibilidade para participar nesta entrevista e o facto de permitir que seja gravada. Começo por pedir-lhe que partilhe comigo sobre o porquê de ser professora?***

P2 – Professora de Português. Porque gostava de ler, gostava de literatura, gramática. Foi uma coisa que sempre tive vontade, lembro-me de sempre pensar nisso; talvez porque visse o professor como um modelo, um modelo a seguir, que os alunos admiram ou pelo menos na minha altura admiravam e também depois aquela coisa de formar as pessoas, claro que a questão de formar e educar vi mais aqui no centro de formação. Porque na formação investimos mais na parte pedagógica e menos na científica, portanto nota-se perfeitamente que a minha postura é diferente no ensino regular da que tenho na formação; na formação invisto muito mais na formação das pessoas, na pedagogia, naquela parte educacional e na escola não, sou mais metódica, mais científica.

Na formação o público é muito diferente, têm necessidades diferentes, aliás há logo um referencial que é diferente. Na escola temos de cumprir um programa e justificar no fim se cumprimos não cumprimos e porquê aqui temos um referencial e dá-nos mais margem para adequarmos à turma, se bem que temos de adequar sempre, na escola temos um grupo disciplinar e temos de seguir os critérios de avaliação aqui nem por isso, aqui cada um tem um bocadinho a liberdade de ir adaptando ao público que tem à sua frente.

***Considera que a formação inicial, a licenciatura, foi fundamental para o exercício da atividade?***

P2 - Sim, a parte mais técnica toda, nas pedagógicas a psicologia educacional que foi um módulo que gostei particularmente, a conhecer o jovem, o ser professor e todos os problemas que podem advir disso. Depois a didática da língua, porque eu gostava de literatura mas sempre mais voltada para a língua, para as gramáticas... e basicamente são essas duas cadeiras que considero mais importantes para o desempenho da minha carreira.

Depois no ano de estágio aprendi muito e esse sim foi um ano da minha formação muito muito importante. Tive muitas dificuldades e a primeira dificuldade foi pensar que não era capaz, tinha várias dúvidas, pela primeira vez tive um grupo à minha frente, a gestão desse grupo, etc... tinha todas essas dúvidas e ansiedades. Também era muito nova, até optei por não lhes dizer que eram a minha primeira turma, só mais para o fim, quando tinha uma relação pedagógica com eles é que lhes disse. Sinto que aprendi muito neste primeiro ano e que foi muito emotivo, era uma sensação de desejo realizado e já ganhava o meu dinheiro...

***Em relação à profissão docente, na sua opinião, quais são as competências-chave para se ser professor?***

P2 – Eu acho que tem de haver brio profissional, rigor, responsabilidade, como em todas as profissões e depois, nesta profissão especificamente, tem de haver muita dedicação, principalmente em casa, porque temos muito trabalho para preparar e para corrigir e tudo mais e também muita capacidade de nos adaptarmos às situações inesperadas na sala de aula, de sermos desenrascadas porque nunca sabemos o que vai acontecer ou o que vão perguntar. Acho que não é qualquer pessoa que consegue ser professor porque tem de se ter esta atitude, não é só ter a parte da componente técnica e científica; claro que essa parte é importante e penso que se deve ir tendo formação contínua nessa parte, tentar sempre inovar e motivar os alunos pelas atividades mas sinceramente, na minha opinião, o perfil ideal está ao nível comportamental.

***E como foi fazendo esse desenvolvimento profissional?***

P2 - Quando estava na escola fazia alguma formação, pelo menos aquela que era obrigatória para quem pedia avaliação mas normalmente vou construindo o meu desenvolvimento profissional autonomamente, por mim, pesquisando, lendo.... Não tenho feito muita formação, por falta de tempo ou motivação, mas gostava de fazer mais formação em inglês e em TIC, porque acho duas áreas fundamentais para o meu desenvolvimento mas nem sempre posso porque tenho dois filhos e torna-se complicado.

Bem... eu gosto muito do que faço e acho que isso são noventa por cento da influência no meu desenvolvimento, claro que estou condicionada por todas as medidas políticas vigentes e isso às vezes é complicado porque muitas vezes quando sou colocada acabo por ter horários incompletos e isso acaba por ser muito desmotivante. Também já acabei por recusar horários na escola porque muitas das vezes ele não é compatível com o que já tinha de formação, etc... bem, mas o que eu quero dizer é que muitas das vezes o sistema condiciona a minha maneira de estar perante a profissão e eu sinto isso...

Agora, continuo com a ambição de ficar efetiva numa escola, com estabilidade etc e muitas das vezes sinto que não cresço mais por causa de toda esta instabilidade e insegurança da profissão... sinto-me desmotivada, porque sinto que os professores não são muito bem tratados neste país...

***Que necessidades de formação enquanto professora?***

P2 – Sinto necessidades no que diz respeito a algumas alterações mais técnicas nomeadamente no acordo ortográfico, já fiz as minhas pesquisas, etc... mas sinto que devia ter apostado numa formação mais consistente. Sinto muito a necessidade de estar atualizada e se não posso fazer formação tenho toda a preocupação de procurar e informar-me.

Penso que hoje se pede muito ao professor que seja bom na gestão da sala de aula e dos conflitos e aí talvez me fizesse falta fazer mais formação mas sinceramente nunca pensei muito nisso...

***Ser formador de adultos... porquê essa opção?***

P2 – Fui para a formação pela estabilidade económica e não profissional e abdiquei um bocadinho da escola, nunca abdiquei totalmente da escola, tento conciliar os horários incompletos que fico na escola com a formação mas essencialmente é uma opção pelas questões financeiras.

***Que formação recebeu para o desempenho desta função?***

P2 – Nunca recebi formação para ser formadora. A formação que tenho é a minha licenciatura e aquilo que fui aprendendo ao longo do trabalho como professora.

***Quais as competências-chave para se ser formador de adultos?***

P2 – é essencial compreender o adulto, conhecer as suas necessidades, alcançar as suas motivações, depois conseguir adaptar o discurso a esses adultos e depois é preciso uma grande capacidade de adaptação, porque muitas das vezes os adultos chegam à formação completamente desmotivados e desinteressados e para além disso ainda com um grande défice de competências básicas e nós temos de ter a capacidade de os motivar de os mostrar o caminho para aprenderem de forma sustentada.

***Que competências transferiu da profissão docente para a formação de adultos?***

P2 – Mais ao nível dos conhecimentos técnicos porque depois a parte comportamental é completamente diferente. Na formação de adultos eu sou mais próxima, mais preocupada com a formação social deles....

***O que considera como mais importante desenvolver no formando quando está a trabalhar na Formação de adultos?***

P2 - A motivação para aprenderem, sem dúvida. Porque se eles estiverem motivados tudo se consegue, conseguem aprender, conseguem mobilizar esses conhecimentos para a sua vida e principalmente

conseguem rever importância e valor nisso. Portanto, motivá-los para aprender o que se está a ensinar e mostrar-lhes a importância de irem mais além no conhecimento.

***Quais as necessidades percebidas enquanto formadora?***

P2 – tenho por vezes alguma dificuldade em gerir os níveis de saberes e exigências de um mesmo grupo, porque muitas das vezes temos adultos no mesmo grupo de formação com experiências de vida completamente distintas e interesses e capacidades também muito distintos e aí tenho que estar sempre a criar novos materiais a dinamizar os conteúdos para que eles façam sentido para todos e ao mesmo tempo sejam diferenciadores.... Depois há adultos que têm grandes carências sociais, estão desempregados, com filhos, etc... e tem de ser o formador a criar dinâmicas suficientemente apelativas para o adulto se conectar a ele e deixar todos esses problemas fora da sala de formação.

***Para terminar, como perspetiva o seu futuro profissional?***

P2 – Perspetivo-o com alguma dificuldade e com muito trabalho, porque vou ter dificuldade em ficar efectiva numa escola e com os horários que me vão ser atribuídos tenho de continuar com a formação; depois, como a formação é cada vez mais mal paga e precária tenho de ter mais grupos e isso por vezes é muito esgotante. Não estou muito optimista em relação ao meu futuro profissional; gostava de ficar a leccionar numa escola, ser efectiva, ter estabilidade nesse campo, poder dedicar-me só ao ensino... era isso que gostava, mas não perspetivo nada disso, pelo menos para já.

***E como se define: Professora ou formadora?***

P2 - Professora

***E como se sente sendo professora a trabalhar na formação?***

P2 – Sinto que sou lutadora e que luto pelos meus sonhos e que se para ser professora tenho de optar por este caminho muito bem... atenção, eu gosto da formação e de estar com os adultos, na maioria das vezes até é mais realizador, sinto-me bem com este trabalho, no entanto é um trabalho muito desgastante psicologicamente e muito precário financeiramente.

***Quer acrescentar mais algum dado sobre esta temática?***

P2 – Acho que é isto... a sociedade mudou muito e a educação tem sido muito sacrificada com esta mudança, principalmente os seus profissionais...

***Muito obrigada pelo pela entrevista e disponibilidade e um forte desejo de sucesso para a concretização dos seus projetos.***

### **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – SUJEITO P3**

***Bom dia, agradeço desde já a disponibilidade que demonstrou para participar nesta entrevista e o facto de permitir que seja gravada. Começo por pedir-lhe que partilhe comigo sobre o porquê de ser professora?***

P3 - Em primeiro lugar porque foi a primeira oportunidade de trabalho que tive, porque queria constituir trabalho e a profissão docente abriu-se como a oportunidade para conciliar esses dois mundos... e na altura ainda havia alguma facilidade em ser colocada e depois a partir daí porque gosto e porque acho que já não sei fazer mais nada. Neste momento a minha prioridade é ser professora...

***Considera que a formação inicial, a licenciatura, foi fundamental para o exercício da atividade?***

P3 - Acho que dar aulas nasce um bocadinho com a pessoa, na minha formação de base não identifico nenhuma disciplina específica que tenha sido muito útil para dar aulas, até porque é um curso mais voltado para a físico-química e para o conhecimento técnico... fui trabalhando e aprendendo. Acho que por vezes podemos ter uma grande formação em termos pedagógicos e depois no fundo nem serve para nada porque as pessoas não a aplicam. Há muitos professores com mestrados em ensino etc e depois são péssimos professores e com uma péssima relação pedagógica com os alunos...

É claro que a licenciatura nos desenvolve o raciocínio, isso tudo me ajuda a ter um conhecimento técnico muito aprofundado, vejo talvez o ensino de uma forma diferente e encaro-o de uma forma diferente por aquilo que aprendi na licenciatura... Mas por exemplo eu este ano tive no básico e tenho de regredir completamente porque como tenho habilitação para o secundário e há muito tempo que não tenho turmas de básico... como este ano tive senti-me a regredir completamente em termos de conhecimentos técnicos.

***Em relação à profissão docente, quais são as competências-chave para se ser professor?***

P3 – Em primeiro lugar a componente técnica e científica, na minha opinião. Depois, a relação que se estabelece com os alunos que também é muito importante ou até igualmente importante. Porque se não tiveres uma boa relação com os alunos, principalmente na Matemática, os alunos desistem logo. Eu tive dois alunos que punham os fones na aula e eu nem lhes dizia nada, porque eles tentaram no primeiro período, não conseguiram e desistiram... mas isso nem teve nada a ver com o facto de eu não me preocupar ou não os quero motivar.. os alunos é que já vêm com o preconceito da matemática e esquece... os alunos pensam “vou investir em português e esquecer a matemática”, porque como têm

de ter positiva a pelo menos uma eles pensam assim. Agora eu acho que a relação que se estabelece com os alunos é muito importante, porque eu já tive colegas que são muito bons tecnicamente, doutorados, mas depois os alunos queixam-se que não conseguem aprender nada.

Depois, por exemplo, eu tenho muitos colegas que trabalham até ao 9ºano e que já trabalham com a parte informática e trabalham muito online e resolvem testes e exercícios mas eu não faço isso no básico, porque eu acho que eles têm de saber fazer muito bem no papel. Porque a Matemática no secundário é muito calculadora, saber introduzir dados na calculadora e saber interpretá-los e transpô-los para o papel e se até ao 9ºano eles não têm muito bem estes conhecimentos eles no secundário nunca vão conseguir chegar lá.

Fora isso, tenho tido alguns cargos de direcção de turma, infelizmente... infelizmente e aí tenho de saber como chegar aos alunos, como os ajudar... depois é quase como ser mãe e como eu o sou rapidamente consigo chegar lá; a lidar com os miúdos, compreendê-los, tolerá-los. Acho que isto tudo se vai adquirindo com o passar dos anos...

***E como foi fazendo esse desenvolvimento profissional?***

P3 – Em primeiro lugar pela experiência profissional, porque eu já estive em muitas escolas e lidei com colegas e alunos completamente diferentes, depois a psicologia de ser mãe... e depois, lá está, aquilo que vamos ouvindo pelos outros... Também tenho feito formações ao nível da matemática que me ajudam a melhorar a arranjar estratégias. Os alunos também ajudam imenso, nomeadamente no uso das calculadoras, dos quadros interativos, porque eles estão despertos para novas descobertas mais tecnológicas e então estão sempre a ajudar-me a evoluir, descobrindo novas ferramentas... por isso eu digo que quando se cria uma boa relação com os alunos conseguimos que eles sejam um fator muito importante também para o nosso desenvolvimento enquanto professores.

***Que necessidades de formação sente enquanto professora?***

P3 – Sinto necessidades na parte técnica, no uso da calculadora, no programa da disciplina, nos programas informáticos, etc... depois, eu acho que neste momento a educação está cheia de burocracias e sinto necessidade de ter esses conhecimentos atualizados; das avaliações dos professores, dos concursos, de ser diretora de turma... não domino muito bem a parte das tutorias, também, como este ano tive com básico, acho logo os alunos muito agitados e confesso que tive algumas dificuldades em mantê-los controlados dentro da sala porque quando dou por mim já estou a gritar com eles... mas muitas vezes penso vale a pena fazer formação nisso? Haverá outro caminho? É isso!!

***Perspectivas futuras sobre o seu trabalho como professora...***

P3 – Olha penso que vou continuar a ser professora, aliás não sei fazer mais nada sem ser isso... mas acho que a nível de escola as situações vão ficar muito complicadas, porque os miúdos têm cada vez mais dificuldades económicas e muitas vezes não comem, não se alimentam, os pais têm outras preocupações, não têm tempo para acompanhar o filho porque têm de trabalhar o dia todo, porque o nível social do nosso país ainda é muito baixo e grande parte da escolaridade dos pais é o ensino básico e os pais não procuram a escola, não estão motivados... eu tenho 28 alunos e desses houve prai uns 10 pais que nunca me procuraram durante o ano e os outros fui eu que liguei para eles virem à escola... mas também como é que podemos dizer para vir à escola se ele está a trabalhar o dia todo e para vir à escola tem de faltar ao emprego, deveria haver aqui alguma flexibilidade e os pais não serem penalizados nos empregos mas ainda continua a haver muito isto! e também nós professores vamos ter de compreender isto de uma forma diferente e tentar ao máximo fazer essa mediação com a família...

Depois, para o professor vai haver cada vez menos emprego e com menos condições, na minha escola já há restrições para o gasto de papel, para as fotocópias, funcionárias quase não existem....

***Vamos passar então para a formação... porquê ser formadora de adultos?***

P3 – quando comecei foi na formação de jovens porque quando eu comecei aqui no centro haviam pouquíssimas turmas de adultos... na altura dava aulas e queria ganhar mais algum dinheiro, vim aqui ao centro entreguei o currículo e na semana seguinte chamaram-me, porque na minha área haviam ainda muito poucos formadores e calhou... mas acho que ser professor é muito diferente de ser formador e ser formador de adultos, para mim, é muito bom; toda a abordagem com os adultos é ótima e na maior parte das vezes não consigo ser só transmissora de conhecimentos, crio uma grande empatia com eles e crio laços de amizade com muitos...

***Alguma vez adquiriu formação específica para ser formadora de adultos?***

P3 – Não, nunca. Tudo o que tenho feito é pela experiência que vou adquirindo e se calhar aí é que tenho algum défice. Mas como na maioria das vezes estou na formação de adultos mas também na parte escolar e aí tenho de dar aqueles conteúdos, ou deveria dar, e não posso fugir muito daí... as grandes diferenças que vejo é que enquanto os professores têm um programa que têm de seguir, sujeitos a exames e avaliações na formação isso não acontece.



Na formação há uma margem de manobra em que nós vamos adequar ao grupo, porque muitas vezes chego aos grupos de formação e percebo que nem a tabuada sabem e aí tenho de lhes dar todos esses conteúdos de base, mandar trabalhos para casa; começo logo por trazer-lhes uma fatura da água e da luz e ver se eles conseguem interpretar e muitas das vezes não sabem... mas na formação, apesar de haver um referencial, nós conseguimos chegar a eles de uma forma diferente, com base nas experiências deles e isso é muito gratificante porque eles conseguem ver-nos como a pessoa que está a contribuir para que eles saibam mais qualquer coisa; os formandos reconhecem muito esse valor da formação... claro que isto tudo depende do formador e como eu acho que nasci com o bichinho para ensinar, realizo-me muito neste trabalho com os adultos...

***Sintetizando, quais são as competências-chave para ser formadora de adultos?***

P3 – Eu acho que são muito semelhantes às de ser professora, são os conhecimentos científicos e a boa relação que se consegue estabelecer com os adultos em formação. A tua formação de base e os conhecimentos científicos acho sempre que é o mais importante, por exemplo, uma coisa que ainda me incomoda muito são formadores que têm o 12º ano e os formandos saem com o 12ºano, eu acho que isso não dignifica a formação e nem sequer devia ser permitido. O formador ou o professor tem de ter sempre mais formação que o formando ou o aluno e para mim em primeiro lugar vem sempre o conhecimento científico e depois, e aqui elas estão muito em pé de igualdade, a forma como transmitimos os conhecimentos e a relação que estabelecemos com os grupos... a transferência das competências é praticamente direta.

De qualquer forma, eu enquanto professora sou muito formal, assumindo um papel mais tradicional e na formação de adultos tento chegar mais a eles quase como colega, não no sentido afectivo mas numa relação de proximidade e eu sinto que quando me chego a eles, falo de igual para igual o resultado é logo diferente.

***E o que considera como mais importante desenvolver nos formandos, na Formação de adultos?***

P3- Em primeiro lugar o saber ser e o saber estar, a forma como lidam entre eles, a forma como lidam com a comunidade do centro e depois realizarem todas as tarefas e perceberem onde é que aquilo encaixa na vida deles no dia-a-dia e como é que isso pode servir para estarem mais inseridos na sociedade eu acho que isso é muito importante. Muitas vezes aquilo que ensino pode não ser muito importante ou ter uma importância clara e direta para a saída profissional mas eu tento sempre adaptar os exercícios para eles reverem importância no seu dia-a-dia. No entanto a matemática tem sempre importância para o dia-a-dia e é por aí a que pego, porque se vão ao supermercado e fazem

uma compra básica e limitam-se a pagar o que pedem, nem sabem como chegaram lá... e penso que isso é que é o mais importante: eles estarem inseridos na sociedade e a sua parte de formação cívica, porque na formação de adultos muitas das vezes numa turma há uma pessoa que consegue formação na área e por isso reforço a importância de lhes transmitir conhecimentos que lhes sejam úteis para a vida.

Penso que também é muito importante e tento sempre fazê-lo que é elevar a auto-estima e estar sempre a dar o reforço positivo, porque se os alunos estão constantemente com uma postura de que não conseguir e se os formadores não quebram com isso rapidamente nada resulta...

***Quais são as necessidades enquanto formadora?***

P3 - As minhas maiores necessidades, dificuldades é que eles percebam, muitas vezes, o que é o mais básico do básico, porque muitas vezes é muito difícil eles compreenderem; explico uma, duas, três, quatro e eles não compreendem... e a dificuldade é tentar arranjar uma estratégia mais adequada, porque os referenciais na área da matemática são muito ambiciosos e muitas das vezes têm conteúdos difíceis de se relacionarem com o dia-a-dia dos adultos e aí tenho uma grande dificuldade em captar-lhes a atenção e motivá-los para a aprendizagem...

***Para terminar, pergunto-lhe como hoje se define: professora ou formadora?***

P3 – Professora. Professora barra formadora.

***E como se sente uma professora no papel de formadora?***

P3 –Muito bem, porque ser formadora ajuda-nos a ter uma postura diferente para se estar com os alunos, compreendemos outros aspectos mais sociais, ficamos mais tolerantes; não acho nada desvalorizante, acho que é mais um trabalho e que um complementa o outro.

***E por último, quais são os teus projectos profissionais futuros?***

P3 – o que quero é isto... continuar a ser professora e formadora. Claro que em primeiro lugar gostava de entrar no quadro, porque há 15 anos que sou professora e não estou no quadro... mas o meu projecto passa por aí.

***Se quiser acrescentar mais alguma informação...***

P3 – Não, obrigada!

***Eu é que agradeço a sua disponibilidade!***



## **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – SUJEITO P4**

***Agradeço desde já a disponibilidade que demonstrou para participar nesta entrevista e o facto de permitir que a mesma seja gravada. Começo por pedir-lhe que partilhe comigo sobre o porquê de ser professora?***

P4 - Então... acho que decidi... houve um momento que eu quis ser médica, mas não queria muito muito a sério. Eu acho que no fundo sempre soube que queria ser professora, não sabia era de quê mas queria ser professora, percebes o que quero dizer?

Acho que também foi uma decisão influenciada por vários professores que tive, pelo seu exemplo, apesar de nenhum deles me dizer: “Fazes bem minha filha em ser professora”... sim, porque vários me tentaram dizer: “Não... vai para outra coisa, vai tentar outra coisa”. Há 10 anos atrás, há mais, há 15 anos atrás, já era uma profissão que, pelos vistos, não era muito boa. Deixa-me pensar melhor...

Bem... no estágio, nas pedagógicas, tivemos de escrever um texto sobre isso, sobre os motivos que nos levaram a querer ser professora. Eu gosto muito de falar e acho muito engraçado; Não na parte das crianças porque não gosto muito de ensinar os pequeninos. Acho muito engraçado tentar perceber o raciocínio dos outros e como tive muitos professores que me influenciaram muito, bons professores, achei que era uma coisa muito engraçada de fazer. Construir relações com os alunos... nunca me imaginei a fazer outra coisa...

***Vamos então continuar a falar da sua formação inicial... Considera que essa formação, a licenciatura, foi fundamental para o exercício da profissão docente?***

P4 - A minha licenciatura, a parte mais técnica, sim. No primeiro ano da profissionalização que são as didáticas e pedagógicas.... Sinceramente, acho que as didáticas foram muito importantes enquanto as pedagógicas não serviram para absolutamente nada, ou então sou eu que sou burra. Tudo que eu estive a dar nas pedagógicas, das duas uma, ou parecia senso-comum... aquela parte – como é q se desenvolve a aprendizagem, o raciocínio – não há nada que eu me lembre sequer. Não é uma coisa que influencie a minha prática docente.

Depois houve umas pedagógicas que eu achei que os professores eram completamente desligados do mundo real. Eram professores da universidade de psicologia, nem eram de pedagogia, já tinham saído da escola, não tinham ideia do que é que estávamos a falar quando dávamos exemplos das escolas e dos alunos.

Havia uma professora que era de multiculturalismo, e eu pensava: esta mulher é a pessoa mais xenófoba que eu conheço e como é que está a dar uma cadeira de multiculturalismo na sala de aula. Falava como se fôssemos encontrar à nossa frente turmas de 25 alunos, lourinhos de olhos azuis, com muitos livros em casa e muito muito interessados em aprender.

Na primeira parte da licenciatura, não fui pensado o meu futuro enquanto docente, queria muito aprender tudo o que eram linguísticas, porque o que me preocupava na altura era: eu tenho de ser muito boa tecnicamente e cientificamente e depois a prática pedagógica vou deixar para a profissionalização. Isto porque acho que uma das características para se ser um bom professor é se saber muito bem o que se está a ensinar e foi sempre essa a minha preocupação.... Foi isso!

***E o ano de estágio.. como o descreves? Que conhecimentos mobilizaste desses anos da licenciatura para a sala de aula?***

P4 – O Estágio foi uma aprendizagem diária. E tive muita muita sorte com os níveis que me calharam, com o facto de me ter sido dada uma turma de 12º ano e ter a responsabilidade de os preparar para o exame nacional, com a minha orientadora de estágio que era espectacular, com a escola... tive muita sorte com o estágio... a própria direcção da escola, porque foi um ano de muitas mudanças, pedia-nos ajuda para interpretar e colocar em prática essas novas orientações.. foi uma aprendizagem constante, com os alunos, mas não só com os alunos. Porque antes do estágio a percepção que eu tinha era que o professor tinha de ensinar e era essa a sua missão e esse o seu terreno, a sala de aula, depois percebi que não. Há todo um lado de relação entre professores, de sala de professores, que eu nem tinha muita noção.

O que me deu muito prazer nessa altura, porque dar aulas e estar na sala de aula eu já sabia que ia gostar, foi descobrir que ainda gosto mais de preparar aulas do que dar aulas. Dá-me imenso gozo, porque irrita-me fazer as coisas repetidas, há uma grande parte criativa em mim. Divirto-me imenso a pensar que texto é que vou buscar, tanto que eu quase nunca uso manuais, por exemplo, quando eu dei o 12º ano já eram poetas contemporâneos e os que apareciam nos manuais eram aqueles básicos: Florbela Espanca.. e eu pensava: “eu não quero nada disto, estes miúdos têm de aprender outras coisas, isto já eles estão fartos de falar”; lembro-me, nessa altura, do tempo que eu levei a fazer um manualzinho com poetas diferentes e isso dá-me muito gozo!

Em relação à mobilização de conhecimentos, lembro-me de durante a licenciatura ter Latim e foi a única disciplina que ao longo da minha vida académica toda que eu senti dificuldades, tive mesmo de estudar a sério e foi muito engraçado perceber em contexto de sala de aula como essa disciplina me

serviu; quando muitas das vezes precisava de dar respostas rápidas mobilizava os conhecimentos do latim para o fazer... agora.. lembro-me de fazer algumas coisas que na parte das pedagogias me tinham ensinado mas não faz bem o meu género, eu fazia aquilo como um teste, mas depois não corria bem. Uma professora disse-me: “Vocês têm de ser muito organizados”, e eu sou muito desorganizada e depois quando me auto-avaliava pensava que aquilo não fazia sentido nenhum porque eu estava mais preocupada com a organização do quadro do que com o que estou a dizer ou a fazer... ahh outra coisa que um professor me disse.. eu sou muito irónica, e tinha um professor de psicologia que estava sempre a dizer: “tu quando fores para uma sala de aula não podes ser assim, isso humilha os alunos, etc...” Ao início ainda me controlava mas depois pensei: eu não me posso retrain, eu tenho de ser eu; e percebi que tudo o que ele me disse não fazia sentido. Portanto, eu uso muito a ironia, é a minha melhor arma enquanto professora, agora se isso é contra as ciências da educação... paciência!

Ao nível das didáticas acho que foram muito importantes na licenciatura e foram fundamentais para o primeiro ano de estágio...

***Muito bem... sendo assim, pedia-lhe para refletir sobre qual ou quais são as competências que considera fundamentais/chave para o exercício da profissão docente?***

P4 - Criatividade... que eu acho que é muito importante para um professor, a criatividade do momento, conseguir perceber que planeaste uma aula e que ela não está a levar o rumo que queres, numa turma funciona muito bem e na outra está a ser uma porcaria... ser rápida no raciocínio e conseguir mudar e fazer com que resulte.

Competências científicas... eu acho que a competência científica, eu continuo a acreditar nisto, é muito importante; eu tenho de saber muito bem do que estou a falar, um professor não pode ir dar uma aula sem estar muito certo do que vai dizer, não pode ir inseguro, a pensar que vai correr mal. Acho que quando estás muito certo do que sabes a nível científico, estás muito certa da tua competência enquanto professora e automaticamente e intrinsecamente as aulas acabam por correr bem. Por exemplo, eu nunca dou uma aula sentada, faço-o inconscientemente, penso que ao dar a aula sentada há mais probabilidade de haver murmurinho lá atrás, coisas que me passam despercebidas... depois outra coisa que faço naturalmente: eu nunca viro as costas, estou sempre a olhar para todo o lado, estou muito atenta a nível de ruídos, procuro muito o olhar e o apoio deles; quando vejo que alguém não está a perceber, em vez de parar logo tudo, tento avançar e ver se conseguem apanhar, em vez de estar logo a parar. No entanto, eu acho que isto tudo é intrínseco em qualquer professor à medida que vai evoluindo... Também acho que sou um bocadinho autoritária, mas não revejo isso como um defeito propriamente, depende dos alunos e como já te tinha dito sou muito muito irónica...

***E qual ou quais foram os factores de maior influência para o desenvolvimento dessas competências?***

P4 - Foram influenciadas, primeiro de tudo, pela minha experiência enquanto aluna, por aquilo que eu retenho dos professores que tive. Muito por uma professora que tive de didácticas, ao nível da expressão de conteúdos, etc... essa professora dizia muitas vezes: “nunca utilizar o texto para pretexto” isto é, nunca se deve desfazer o texto para ensinar gramática, por exemplo. Depois algumas competências com alguns colegas e muito com as turmas que tenho à frente, porque muitas das vezes na mesma escola, com o mesmo nível de ensino, os mesmos conteúdos e aparentemente as mesmas aulas programadas a turma, os alunos é que ditam o desenvolvimento das minhas competências...

Eu acho que um professor, e agora vou ser muito fria no que vou dizer, deve ser um transmissor e facilitador de saberes mas o que faz e noventa e nove por cento do que faz e do tempo dele não tem nada a ver com isso, tem a ver com “não-sei-quantos cala-te, não-sei-quantos pára quieto”...

***Ao longo do teu percurso enquanto professora foste sentido necessidade de procurar formação...***

P4 - Sim, mas sempre científica! Fiz mestrado em edição de texto, comecei a tirar uma segunda licenciatura em Espanhol, achei que podia ser uma boa aposta para o meu currículo... ainda não parei de estudar, sinto-me uma trabalhadora-estudante. A única formação que fiz em termos pedagógicos foi um curso sobre novas tecnologias mas não aprendi absolutamente nada, talvez porque eu seja tecnológica naturalmente mas acho que tecnologia a mais em sala de aula dispersa.

***Passamos para a tua entrada na Formação de Adultos... fala-me sobre essa decisão? E esse início na formação...***

P4 - Em 1998 comecei com o RVCC e com o Português para estrangeiros, foi o que consegui na altura, foi só um questão logística e digo-te que era muito reticente em relação ao mundo da formação de adultos, das Novas Oportunidades, etc... e continuo a ter as minhas dúvidas! As dúvidas são em relação às metodologias, que acabam por influenciar o meu trabalho, mas não acho, nem nunca achei que um formador deixe de ser professor, está noutra modalidade, com outro público mas continua a ser professor... Nunca fiz formação específica para ser formadora, aliás lembro-me do primeiro mês andar toda baralhada com tanta sigla, lembro-me do desespero inicial de começar a ler referenciais de formação e apetecer-me matar quem tinha escrito aquilo... houve colegas que já lá estavam e que me ajudaram muito, com muita pesquisa e auto-formação para tentar perceber.

Mas vamos ver uma coisa.. o que é um CAP para se ser formador comparativamente com uma licenciatura e uma profissionalização de dois anos?? Pode ser mais condensado, mas... a função de um

formador e a função de um professor eu acho que basicamente é a mesma e depois tem muito a ver com o teu bom-senso a adequar estratégias que funcionam muito melhor com adultos e não funcionam tão bem com crianças ou adequar o teu nível de discurso, postura... eu sinceramente não vejo grande diferença entre ser formadora e ser professora.

O que eu senti necessidade na altura foi de uma formação que me explicasse o processo em si, os referenciais, o programa novas oportunidades, etc... agora falando contigo, posso pensar que ao início também teria sido importante receber alguma formação para compreender o adulto, talvez isso tenha falhado ao início. Mas depois, sinceramente tenho sempre a imagem que isso são sempre formações da treta que vais para lá e não aprendes rigorosamente nada!

***E quais são as competências-chave para se ser formador de adultos...***

P4 - Lembras-te de eu te dizer há bocadinho de que o que se espera é muito diferente de que o que ele deveria ser... continuo a achar que o que deveria ser é um veículo de conhecimentos e penso que como formadora consigo fazer melhor isso porque há uma série de fatores desestabilizadores que estão eliminados na gestão de sala de aula com adultos, claro que isto em situações normais. No entanto, isto é o que eu acho porque a minha experiência tem sido um bocadinho distinta porque já trabalhei com adultos no Júlio de Matos com doença mental, na pontinha com problemas sociais graves... e aí há um lado humano e de relacionamento muito forte.... A formação poderia ser muito interessante e haver uma concretização efetiva do nosso trabalho, mas a partir do momento em que tu comesças a receber turmas inteiras encaminhadas pelo centro de emprego deixas de ter turmas motivadas, interessadas, etc... porque temos uma população que está ali obrigada, que procura o facilitismo... e isso é muito diferente de eu ser formadora numa empresa em que vou lá durante cinquenta horas dar inglês. No meu dia-a-dia, na formação que dou, tento ser engraçada, quase o que sinto é que estou a representar um papel de cómica, porque noto que quando eles riem começam a ver a formação de uma forma mais leve, cria-se uma dinâmica de grupo e a formação flui mais naturalmente... muito mais do que na escola, sinto uma grande necessidade de aproximar os conteúdos à vida dos adultos, os exemplos que dou são sempre próximos de experiências vividas... Enquanto formadora perco muito tempo a pensar como é que o curso pode ser dinâmico e que não pode ser uma seca para ninguém; na formação o meu nível de exigência é completamente diferente, sendo menor do que na escola.

Para começar, há um aspeto que agora me lembrei e que também é interessante, quando eu dou formação de adultos eu sou a mais nova em sala de aula, portanto eu tenho que deixar de ser a miúda rapidamente e tenho que criar estratégias discursivas para me aproximar mais deles e eles de mim,



perceberem que eu também faço contas quando vou às compras comprar carapaus que eu não só a professora que também tenho uma vida de trabalho, etc...

***Esse teu trabalho e percurso pela formação de adultos tem tido influências a que níveis...***

P4 – Tem sido muito influenciada pelos contextos sociais em que dou formação, neste momento, na formação nas escolas tudo podia ser muito influenciado pelas metas, mas isso a mim não me interessa nada, finjo que isso não existe, as metas para mim é como me dizerem ao início do ano: “esta turma tem de passar toda”, muito bem, e é para isso que eu trabalho, para a turma passar toda, para todos os adultos serem certificados.. é sempre para isso que eu trabalho, portanto nem sequer quero falar disso. Conheço essas questões legais mas no meu dia-a-dia não quero saber, não é isso que influencia o meu trabalho... Eu tive sempre muita sorte nos sítios onde trabalhei enquanto formadora, pois nunca houve essa pressão onde em muitos centros de formação existe de cumprir metas estabelecidas pelo governo....

Hoje agrada-me profundamente na formação a questão dos referenciais porque encaixa-se perfeitamente naquela minha parte criativa que te falei, no entanto há muitos conteúdos que o referencial das certificações escolares dos adultos em formação que não fazem sentido mas há muitas formas de fugir e contornar isso e aí a formação é muito mais flexível que o ensino escolar...

***Enquanto formadora de adultos sentes novas necessidades de formação...***

Não estou a ver... em termos de referenciais eu faço a minha interpretação e certifico os adultos tendo em conta esses meus parâmetros, não sinto necessidade de entrar nessas discussões sobre o que diz e como se deve certificar; aliás os referenciais são abertos para isso mesmo, para se irem adequando e para os formadores irem contextualizando e criando desafios para se lá chegar... Claro que o sei justificar e os meus argumentos para certificar os adultos estão sempre presente e coerentes com o que o referencial pede.. tenho uma prática reflexiva do meu trabalho, de questionamento e melhoramento mas não de policiamento. Se eu quero que um formando aprenda a escrever corretamente eu não tenho de estar a fazer programas, atrás de programas, tenho é de criar estratégias para lá chegar e isso eu sei como fazer, não preciso de livros, nem de objetivos mais específicos. O trabalho com o formando tem de prosseguir naturalmente e isso a formação de adultos possibilita mas essa liberdade pode ser um problema para alguns professores, para mim é um aspecto positivo da formação... neste momento não sinto novas necessidades, nem dificuldades que não sejam as que já indiquei em relação à forma como os grupos estão a ser constituídos e mandados para as escolas através dos centros de emprego... mas isso são contingências que eu tento ultrapassar e não

me meter... mas claro que tenho dificuldades na fluidez do trabalho e em descer o meu nível de exigência, porque ao nível da língua os adultos têm muitas lacunas e/ou erros de base que muitas vezes não são assim tão graves para eu estar sempre a corrigir ou a insistir naquela aprendizagem, quando há outras competências que são mais importantes eles adquirirem... mas muitas vezes continuo a insistir (risos) e está aí a minha dificuldade: descer o nível de exigência.

Ainda quero acrescentar outra coisa: eu digo isto da minha formação porque não vejo oferta interessante, acho sempre tudo muito aborrecido, muito formatado... interessa-me saberes e conhecimentos, a mobilização que faço disso sou eu que a faço cá dentro, é um processo interior... eu às vezes penso que deve haver alguma coisa ao nível das pedagogias que pode ajudar nesse processo mas depois (desculpa de eu estar sempre a insistir nisto) tudo o que vejo disponível dá-me um sono... já não me serviu para nada na faculdade e agora vou insistir outra vez?.. e acabo sempre por não frequentar essas formações...

***Quase a terminar, gostava que partilhasses quais são as tuas expectativas futuras em relação ao teu trabalho enquanto formadora de adultos...***

P4 – Na prática, não faço a mínima ideia... tenho uma perspectiva muito pessimista em relação à formação de adultos porque começo a achar que isto são só políticas. Pois, toda a gente sabe que a formação de adultos deveria ser uma forte aposta mas depois há políticas elitistas que acham que a formação de adultos deve estar só nas faculdades e para quem estudou na idade devida. Depois, acho que a mentalidade dos portugueses tem de mudar muito, porque esta coisa da educação e formação ao longo da vida é algo que ainda não encaixa na mentalidade dos portugueses. E isto não tem nada a ver com grupos sociais, porque ainda há pessoas da minha idade a acharem que fizeram o cursinho delas e está feito, acabou.

Eu não vejo a formação de adultos só neste sentido, de pessoas com baixas qualificações, eu penso em formação de adultos como a formação ao longo da vida para todos, deveria ser uma necessidade individual e é aí que a mudança deveria aparecer; se é necessário obrigar as pessoas a voltar à escola, numa primeira fase, que o façam porque esse sentimento vai mudando e vão gostando de lá estar e criam novos projetos... agora que seja para formação e que dêem tempo aos centros e consecutivamente aos formadores para o fazerem, porque isso demora tempo. E o que se está a fazer neste momento é esperar que tudo aconteça instantaneamente, querer tapar o sol com a peneira. E agora estou a pensar, indo um bocadinho atrás nas tuas perguntas, isto do tempo é que tem condicionado o meu desenvolvimento profissional e muitos formandos estariam disponíveis para receberem formação, de maior duração porque querem mesmo aprender mas depois há questões

políticas e económicas... e vejo cada vez menos essa vontade de apostar numa formação de adultos com qualidade... e é isso!

***Para último, Ser Professor e estar na Formação de adultos... quais são os teus sentimentos em relação a isso?***

P4 – Olha, no meu dia-a-dia não penso muito nisso sequer, ser formador é uma função tão válida como outra qualquer, como ser professor, ou como ser professor e só dar apoios são funções.. o que eu noto é que a sociedade olha para mim como aquela que não é professora é formadora e isso pode ter uma influência negativa quando houver oportunidade de voltar ao ensino regular, acho que o meu currículo ser interpretado como o de mais uma que esteve afastada e por isso perdeu competências para o ensino... mas irrita-me pensar assim!

***E novos projectos...***

P4 – Bem... o meu futuro não está minimamente dependente de mim, porque preciso de um ordenado ao fim do mês. Mas o que eu gostava muito era de fazer as duas coisas ao mesmo tempo, porque gosto genuinamente de formação de adultos e gostava de conciliar esse trabalho com turmas de secundário no ensino regular... mas sinceramente vejo essa possibilidade muito distante, o mercado de trabalho também não estimula muito a essa dupla função do professor...

***Se quiseres acrescentar mais algum comentário, opinião que consideres ser válida...***

P4 – Não, obrigada! Foi muito bom falar contigo e perceber que há coisas que muitas vezes eu penso mas que não há ninguém para partilhar... obrigada por isso.

**Muito obrigada pelo testemunho e disponibilidade e, claro, boa sorte para o futuro.**

## **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – SUJEITO P5**

***Agradeço desde já a disponibilidade que demonstrou para participar nesta entrevista e o facto de permitir que a mesma seja gravada. Começo por pedir-lhe que partilhe comigo sobre o porquê de ser professor?***

P5 – Eu queria ter seguido Direito mas na altura de candidatar-me achei que deveria seguir algo onde pudesse estar mais próximo das pessoas e ensinasse e por isso uma licenciatura com ramo educacional.

Depois tinha a imagem que os professores tinham uma vida regalada com muito tempo livre e isso tudo associado foram os factores que me levaram a escolher esta profissão.

***Considera a formação inicial, a licenciatura, como fundamental para o exercício da profissão docente?***

P4 – Sim... Recordo-me muito bem das disciplinas da didática da língua e da literatura, se calhar porque tinham uma componente mais prática, num registo mais de oficina do que propriamente de disciplina expositiva. Experimentávamos muitos métodos e técnicas de ensino e esses conhecimentos foram adquiridos com entusiasmo; foram os primeiros a serem colocados em prática quando comecei a leccionar. Depois recordo-me de literatura e história da língua e de psicologia educacional.

Inicialmente, ou melhor quando estava a acabar a licenciatura comecei a entrar em choque com a falta de empregos para os professores, já na altura era muito difícil colocação no mercado de trabalho. Tive de optar por candidatar-me a muitos horários incompletos e colégios privados. Ainda surgiu a possibilidade de seguir a carreira académica e ser professor universitário, os professores iam motivando-me para isso, dizendo que eu tinha capacidades e que era um investimento, etc... mas eu optei por começar logo a trabalhar e depois logo se via... talvez se as condições salariais fossem melhores tivesse continuado a estudar mas assim tive que abandonar essa ideia.

Ao longo da licenciatura e principalmente durante o ano de estágio fui desmistificando a ideia de ser professor, fui trabalhando o pensamento crítico em relação à profissão e criando o meu espaço e a minha identidade...

Ao início gostava muito de planificar aulas, organizar os materiais, as disciplinas etc... sempre gostei de ser avaliado, porque acho que a avaliação é um motor para a melhoria.... Por isso, tudo o que os outros professores acham aborrecido, eu gosto e considero que tenho perfil para olhar as questões que se dizem mais administrativas com um olhar construtivo e dinâmico.

Em relação à formação inicial, portanto à minha licenciatura considero que foi fundamental na parte mais científica, na aprendizagem dos conteúdos mais técnicos.. o estágio foi o grande salto para a compreensão da profissão. Foi aí que me senti crescer enquanto professor, tive o acompanhamento de uma supervisora que me ia alertando sistematicamente para as competências que tinha de ter e que deveriam ser mais evidentes na minha abordagem em sala de aula, chamava-me a atenção para a planificação das aulas e o plano que devia seguir, tratávamos da diferenciação dos conteúdos dependendo do nível de ensino que estava a ensinar... fui aprendendo com ela de que a nossa prática, assim como a planificação das aulas tem de ser muito adaptada às circunstâncias: escola, níveis de escolaridade, condições sociais dos alunos, preparação para exames, etc...

***Para si, quais são as competências-chave para o desempenho docente***

P5 – Para mim uma das principais competências que um professor deve ter é a de representar, ser um actor, onde o seu palco é a sala de aula, depois tem de ser exigente mas ao mesmo tempo maleável. Sem dúvida que uma das maiores competências é o conhecimento técnico, portanto deve estar sempre muito seguro das suas capacidade científicas, daquelas que dizem respeito à disciplina que está a leccionar e depois deverá ter uma postura de imparcialidade, deve ser o justo no relacionamento, na avaliação... etc... na minha opinião tem de haver um grande equilíbrio entre o saber técnico e a pedagogia, o modo como consigo chegar aos alunos e motivá-los para aprender.

***Quais são os principais factores que influenciaram e influenciam o seu desenvolvimento profissional enquanto docente?***

P5 – O principal factor é sem dúvida o público que tenho à frente, é o tipo de aluno que influencia o professor que sou... é aquilo que disse há pouco sobre o professor ser um actor. Depois a minha personalidade, sou muito curioso, gosto de fazer coisas novas, gosto de aprender mais, estudo muito, aproprio-me do currículo, crio materiais, etc... são estes dois grandes factores: os alunos e o meu eu profissional, tudo o resto são questões pontuais que vou contornando no meu dia-a-dia profissional.

***Que necessidades de formação enquanto professor?***

P5 – Senti algumas necessidades de pesquisar mas sempre na área e componente técnico-científica, questões sobre o acordo ortográfico, portanto as necessidades que sinto estão sempre relacionadas com o programa da própria disciplina.

***Ser formador de adultos... porquê essa opção?***

P5 – Ser formador de adultos foi uma necessidade e não uma escolha, como a minha área disciplinar é muito concorrida comecei a não ficar colocado ou com horários incompletos e por isso tive de começar a trabalhar nos Centros de Formação. Primeiro na formação de jovens e posteriormente na formação de adultos com português para estrangeiros e linguagem e comunicação. Atualmente também tenho dado formação modular nos cursos para desempregados e formação para a vida activa.

***Que formação recebeu para o desempenho desta função?***

P5 – Formação nenhuma, fui vendo como os colegas faziam, analisando os referenciais, experimentando estratégias, materiais, adaptando-as ao público que tinha à frente... foi muito resultado da experiência anterior... que me ajudou na gestão de conflitos e comportamental.

***Quais as competências-chave para se ser formador de adultos?***

P5 – Sem dúvida que a parte técnica continua a ser muito importante, talvez a mais importante; depois a sensibilidade para aproveitar as competências que o adulto traz.. e fazer disso materiais de ensino-aprendizagem; ter noção das dificuldades que o adulto tem e que são muito distintas de uma criança ou de um jovem, a começar pelo tempo e ritmo de aprendizagem que é mais lento. Penso que também deve ter a competência de criar materiais que sejam adaptados ao público e que sejam diversificados. Por último, destaco a capacidade de comunicação, que é importante em todas as vertentes de ensino mas na Formação de Adultos é fundamental porque um formador tem de saber ouvir o adulto em formação, senão não o vai conhecer e conseguir fazer todo esse trabalho de adaptação das técnicas.

***O que considera mais importante desenvolver no formando quando está a trabalhar na Formação de adultos?***

P5 - Consolidar o conhecimento existente. O adulto quando chega ao centro e a um curso já possui muitos conhecimentos que advêm da sua experiência de vida e por isso considero fundamental que ele valorize esse conhecimento já adquirido e depois, a partir desse, incuto-lhe novo conhecimento.

***Quais as necessidades de formação percebidas enquanto formador?***

P5 - Neste momento, na gestão do tempo; porque a falta de materiais, que pode ser visto como um factor que nos obriga a criar e a sermos mais proactivos, faz com que tenhamos de estar sempre a preparar e a organizar materiais, fichas, apresentações, etc.. e aí eu tenho alguma dificuldade e precisava de ter formação de gestão de tempo para conseguir ultrapassar esta dificuldade com que me deparo. Depois tenho uma necessidade, que poderia ser resolvida pelo centro de formação, que é

a de ter um conhecimento prévio mais aprofundado do grupo de formando e isso nunca acontece, tendo que estar a fazer todo esse trabalho no decorrer das sessões.

***Para terminar, como perspectiva o seu futuro profissional?***

P5 - Péssimo, negro... mal remunerado. Era necessário haver um maior crivo na contratação de professores e nesse crivo haver uma maior sensibilidade para a qualidade pedagógica; deveria haver ainda mais poder e autonomia das escolas para a contratação dos professores.. mas, voltar a ser professor numa escola é algo que vejo como muito distante e sempre associado a uma grande instabilidade na carreira.

Bem... gostava de continuar a apostar neste trabalho com adultos e para isso pretendo fazer um mestrado em formação de adultos, mais especificamente na didática do português.

***E como se define: Professor ou formador?***

P5 - Professor a trabalhar na formação de adultos

***E como se sente face a isso?***

P5 - Igual só que com uma contratação mais precária.... Isto é, não me sinto marginalizado, nem maltratado, sinto-me bem, útil e que ajudo. Na formação é muito bom acabar um grupo e sentir-me realizado com isso; é gratificante! Identifico-me muito com este público, na maioria das vezes esqueço-me de todos os problemas e penso que sou um voluntário e que o meu trabalho é de voluntariado... (risos).

***Quer acrescentar mais alguma opinião sobre esta temática?***

P5 – Não, obrigada... acho que é isto...

***Muito obrigada pela entrevista e disponibilidade e um forte desejo de sucesso para a concretização dos seus projetos.***

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - SUJEITO P6**

***Agradeço desde já a disponibilidade que demonstrou para participar nesta entrevista e o facto de permitir que a mesma seja gravada. Começo por pedir-lhe que partilhe comigo sobre o porquê de ser professor?***

P6 - Vou falar sobre o que me levou ao meu curso, pois no início a minha licenciatura não é voltada para o ensino. O meu curso é línguas e literaturas – português/inglês. Começo por interesse geral, ainda no secundário, pela área das línguas, da escrita, literatura, que me conduziu a esse curso mas que inicialmente ainda não tinha a ideia de ser professora. De qualquer forma a escolha deste curso foi sempre com a ideia de que poderia ter essa saída - o ensino, mas que não se esgotavam aí as saídas desta licenciatura.

A licenciatura foi muito boa, gostei muito, para o fim do curso é que optei por fazer a 2ª parte, que era o tal ano de pedagógicas, o chamado ramo de formação educacional. Esta escolha pareceu-me a via natural, o que na altura me pareceu mais interessante; primeiro porque me daria formação para o mercado de trabalho, porque para ser professora tinha de fazer as pedagógicas e tudo indicava que era a escolha correcta para ter essa garantia.

Pareceu-me, desde logo, uma profissão interessante. Não era aquela coisa que muitos dizem: que desde pequenina que quero ser professora; desde sempre que tenho interesses muito diversos mas era sem dúvida uma das áreas que me interessava e que tinha contornos interessantes e positivos, o facto de ensinar, de poder relacionar-me com várias pessoas.

Não sei se fui influenciada para esta escolha... mas pensando nisso agora, tenho vários professores na família, assim como várias pessoas que me rodeavam também eram professores (pais de amigos, tios, primos) e tudo pessoas com experiências positivas para partilharem comigo. Portanto, a ideia que eu tinha era que era bom ser professor e cujo as vidas eu achava que eram boas vidas... depois, em termos dos meus próprios professores, é verdade que tive sempre uma boa relação com os meus professores, sobretudo no secundário e com aqueles que nos acompanhavam os três anos seguidos.. fui muitas vezes delegada de turma e a minha relação com os professores, dentro e fora da escola sempre foi muito boa e posso dizer que antes de ir para a faculdade já tinha uma imagem muito positiva da profissão.

É engraçado que lembro-me que uma professora nos dizia: Olhem nunca queiram vir para professores.. isto está muito mau, está muito mau... pronto desabafava connosco; mas é engraçado que eu nunca tive essa percepção, eu achava que era uma boa profissão, considerava que tinham uma grande flexibilidade de tempo, que tinham muito tempo livre e isso era visto como positivo mas essencialmente que era uma profissão interessante, viva, engraçada, desafiadora... enfim...

***Voltando à licenciatura... Que saberes foram adquiridos nessa fase do seu percurso...***



P6 - Bem.. ainda hoje considero que o meu curso é um curso muito interessante... não dá empregabilidade nenhuma, mas isso é outra coisa... ali aprendes matérias que fazem parte da cultura universal. O que me recordo com maior intensidade são as disciplinas de literatura, cultura, história e as linguísticas e.. o que é que eu retenho de saberes? Bem.. tenho a impressão que o trabalho do dia-a-dia nada tem a ver com o que dei na faculdade. Agora em termos de conhecimento posso dizer que foi um curso que me deu muito prazer estudar mas o que eu retenho são ideias vagas, agora para falar de alguma daquelas áreas tinha de novamente voltar a investigar...

Nunca houve uma aproximação aos contextos escolares, às escolas; mas porque a minha licenciatura não é logo vocacionada para o ensino e depois o ano que fiz de pedagógicas também não me deu essa aproximação.. aliás a minha imagem sobre esse ano também não é muito boa e aqui sim tenho de falar sobre os professores, porque as competências pedagógicas que adquiri foram muito influenciadas pelos professores. Por exemplo, eu tinha uma excelente professora de didática do inglês, e aí correu tudo muito muito bem, e aí foi mesmo o exemplo do que uma disciplina de didática deve ser, aprendi muito. Quando eu entrei para o ano das pedagógicas, fui inundada de materiais que eu nunca tinha tido contacto e como essa professora era muito nova eu estava tomar contacto com materiais actuais, identificava-me muito com ela, as aulas eram muito práticas, debatíamos muitos textos e fazíamos logo pequenas simulações de aulas ou ensinava-nos um modelo de ensino e praticávamos logo esse modelo no final de cada aula; pôs-nos logo, desde o início, a fazer testes ou exercícios para os alunos e no final de cada semestre tínhamos sempre de fazer uma simulação de uma aula com os restantes colegas do curso. Era uma professora que seguia muito o modelo individualizado do ensino, estava sempre disponível para nos receber no gabinete, e eu identifiquei-me sempre muito com esse modelo de ensino.

Para perceberes melhor, posso falar-te de didática do português que já não foi nada assim, pois a professora acreditava que o modelo estava no falar, falar, falar... falava de experiências dela, não apostava tanto em conteúdos atuais e inovadores.

Lembro-me que também nessa fase tive Ciências da educação... e esquece! Até tenho vergonha de te falar disso... não gostei nada, nada da professora... nós não a conseguíamos perceber e na altura ela tinha feito um doutoramento sobre um autor e só falava sobre ele e não era nada organizada, nem sistemática, nem inovadora e em termos de aulas e de modelo não a reconheci como uma boa professora.

Há conteúdos que eu aprendi e considero interessantes nomeadamente na psicologia educacional e claro que nada se esgota nas aulas mas eu continuo a achar que o mais importante é aquilo que o professor diz na aula e nesse aspeto não tenho a melhor das impressões desse ano mais pedagógico.

Depois o primeiro ano, o estágio, foi na Rainha Dona Leonor, continuei com o mesmo pensamento, isto é, as minhas inseguranças nunca foram na parte científica mas sim na gestão da sala de aula. Penso que todos os professores te vão dizer isto, que os grandes desafios se prendem com a parte pedagógica, com a gestão da sala de aula.. o estágio foi muito importante, porque como só tinha duas turmas deu para pensar muito bem em todas as estratégias e dinâmicas, nos exercícios e fichas o que não acontece neste momento porque não há tempo para gerir toda a informação curricular mais a parte pedagógica. E toda esta parte pedagógica aprendi muito mais no estágio do que durante a licenciatura.

O que também tem de bom este ano de estágio é que és muito acompanhada, pois tens reuniões semanais com a tua orientadora e aí tens de ser inovadora, tens de conseguir ultrapassar as dificuldades que vão aparecendo, alterando as estratégias e porque tens as tais aulas assistidas, tens de te inserir na comunidade educativa... é uma grande porta de entrada para tudo o que se passa na escola.

***Quais considera serem as competências-chave para o desempenho docente?***

P6 - Bem.. isso tem muito a ver com os meus valores e com o que eu projecto que são os bons professores e que eu tento reproduzir em mim e procurar para mim e nessa medida começo por falar das competências científicas, dominar muito bem toda a parte científica. Depois a outra grande componente está na gestão da sala de aula e aí nomeio as competências de liderança e de comunicação, o que tradicionalmente chamamos o carisma do professor, captar a atenção das pessoas, conseguir gerir os grupos e os seus interesses e os diferentes tipos de alunos, conseguir chegar a todos os tipos de alunos. Estas são as competências que eu considero fundamentais...

Há uma tendência cada vez maior, fruto das contingências actuais da economia, para que a escola tenha mais problemas sociais e que venham ao de cima na sala de aula, alunos que não têm dinheiro para ir a uma visita de estudo, ou para comer e aí acabas por ter de mobilizar grandes competências de gestão do tempo porque senão passamos a vida a queixar-nos que não temos tempo para dar a matéria.. este é o desafio do futuro na profissão docente.

***E quais foram as principais influências para a construção dessa identidade?***

P6 - Eu acho essa pergunta muito interessante mas muito difícil de responder porque tu não consegues perceber em ti o que te faz ser aquele tipo de professor e também podes achar que és um tipo de professor que queres ser, ter essa ideia mas depois na prática não o consegues ser e daí ser muito importante a supervisão, a avaliação, teres o feedback dos outros porque acaba por ser uma tarefa muito solitária e acho que nisso aí podiam haver várias mudanças a acontecer... mas focando-me na tua questão a minha ideia do que deve ser um professor primeiro adveio daquilo que eu via nos outros professores, eu desde muito cedo respeitei muito a profissão de professor, contactei com muitos professores, até na minha família e sempre distingui bem os bons professores dos maus professores.

A universidade teve um papel fundamental nisso, o contactar com os professores de professores de mais perto permitiu-me criar referências de boas e más práticas. Depois as minhas orientadoras do estágio foram muito importantes porque me mostraram o que eu queria fazer enquanto professora..

Depois quando comesças mesmo a dar aulas és muito influenciada pelas condições da escola, dos alunos, do grupo docente... mas o que nunca mudo tem muito a ver com a minha personalidade e com valores pessoais, com a pessoa que eu sou na vida. Depois, consoante os desafios e contextos que te vais deparando, vai ajudar muito os teus colegas, os teus superiores, os pares, as reuniões onde se partilham problemas e estratégias são muito importantes, para além de achar que acontecem muito poucas vezes.

As formações, os seminários, as conferências, as leituras que fazemos é tudo importante...

***Que dificuldades e necessidades de formação neste percurso pelo ensino regular?***

P6 – Em toda a componente pedagógica, nas competências de liderança, sociais, de gestão da sala de aula, de resolução de conflito. Porque eu acho que há uma grande lacuna na formação inicial de professores nesta área.

Há claro a parte académica e científica que tu podes ir colmatando e voltando à universidade mas mesmo que se defenda que não é a sua função o professor tem de lidar muito mais com a parte de gestão de sala de aula, com os conflitos e é aí que eu tenho maiores necessidades e preocupações de formação.

***Porquê ser formadora de adultos?***

P6 – Porque não estava colocada numa escola e procurei formação, já tinha estado ligada a modalidades alternativas de formação e então entre outras possibilidades surgiu a de poder dar formação de adultos nos módulos de Cultura, Língua e Comunicação. Na altura abriu uma vaga para o

Citeforma para fazer parte de uma equipa num Centro Novas Oportunidades e depois fui ficando. Acabei por ficar durante mais dois anos, só a trabalhar na formação de adultos.

Depois, mais tarde, já na escola fui mobilizada para os cursos EFA em exclusivo, mas também já tive, no mesmo ano e numa escola, turmas de jovens e na educação e formação de adultos.

Na altura foi o que apareceu e foi bem recebido.. nos anos seguintes fui gostando e fui ficando. No ano em que fiquei com os jovens e com os adultos dizia ao meu Director que mais valia ficar só com uma coisa e até preferia ficar só com adultos e acabei por ficar só com adultos e é como continuo este ano. Posso também dizer-te que, para muita gente, esta é vista uma profissão menor e que muitos professores pediram para não ficarem nos CNO's nem com turmas de adultos um bocadinho por sentirem que esse não é o lugar do professor.

***E quais as competências-chave para a exercer?***

P6 - Bem.. como já disse, a formação de adultos apareceu na minha vida por uma situação circunstancial, nem sequer tive formação para isso mas foi muito natural, não tive um grande choque.. o que eu acho é que os professores na formação de adultos têm de estar abertos a novos desafios, abertos à diversidade, muito flexíveis.. Acho que essas pessoas têm de ter uma grande capacidade de se desligarem desses formatos mais tradicionais de ensino, conseguir ter outro tipo de relação professor-aluno, ter outro tipo de relação de poder na sala de aula pois com os adultos as coisas são muito mais de igual para igual. Mas a exigência científica e pedagógica é exactamente a mesma de quando sou professora no ensino regular.

Tem realmente é de se ter uma grande flexibilidade e inovador na maneira como os referenciais se aplicam.. e aqui é uma especificidade da formação de adultos.

Depois o principal é a finalidade da formação, porque na formação de adulto sinto que há um propósito mais evidente, que o ensino de adultos deve estar muito próximo da finalidade prática da sua melhoria profissional, de um projecto pessoal do adulto; um ensino mais ligado à vida real. Há uma urgência prática para que a formação de adultos seja mais voltada para a aplicação prática na vida real e isso é como um lembrete permanente para o professor de que aquela formação tem de fazer sentido para aquela pessoa, porque aquele adulto tem um tipo de vida que um jovem não tem, tem obrigações familiares, está desempregado...por exemplo, quando dou inglês, dou inglês adaptado à prática profissional deles, respondem a um anúncio em inglês... acho que há sempre uma forma de o adequar.

Penso que as taxas de abandono nos EFA são muito altas porque quando o adulto não vê sentido da formação na vida deles acaba por desistir...

***Necessidades de formação e/ou dificuldades sentidas para ser Formador de adultos...***

P6 - Sim, claro... não tenho frequentado o que gostaria mas sinto, em teoria, que se deveria munir os professores que transitam do ensino regular para a formação de adultos com estratégias, pedagogias, etc... para o choque não ser tão grande..

Penso que poderia investir mais em formação na área da mediação ou na área da supervisão da formação, depois tenho necessidade de, na minha área, fazer formação de inglês para profissionais..

Penso que há falta de formações contínuas que sejam destinadas à Formação de adultos e que sejam gratuitas e isso condiciona o desenvolvimento dos profissionais e também acabamos por nos “acomodar” ao que está a ser feito sem grandes inovações.

Depois o facto de ser professor contratado nunca sabes muito bem onde deverás investir e isso acaba por te desmotivar para frequentar formações ou pelo menos de longa duração...

***Quais as expectativas futuras em relação à Formação d Adultos..***

P6 - Gosto muito da formação de adultos e gostava de continuar a dar, é uma área que me traz prazer e realização... não tem praticamente desafios em termos de gestão da indisciplina na sala de aula, a relação pedagógica é muito fácil... e é uma área que me vejo a apostar e em continuar. No entanto, não vejo em termos políticos uma intenção clara de aposta. Recentemente viu-se um grande desinvestimento na formação, com o fecho dos Centros Novas Oportunidades, penso que não é uma prioridade deste governo actual..

***Para terminarmos, como se define? Professora ou formadora?***

P6 - Bem... essa é uma questão muito complexa... Cria-me alguma indefinição, mas não acho que isso seja negativo, que seja um problema. Porque se hoje se pretende profissionais flexíveis, adaptáveis, etc... hoje em dia o professor contratado é essa pessoa. Mas essa indefinição reflete-se no desconhecimento que a sociedade tem em relação a esta profissão de formador de adultos, porque as pessoas não se deram ao trabalho de perceber, e a comunicação social também não ajuda, que hoje em dia existem muitos modelos de educação e de formação..

Como é que eu me defino? Eu digo que sou professora de português e inglês e que neste momento sou formadora de CLC... para ser mais claro digo muitas vezes este ano sou professora de turmas de adultos.

***E os seus projectos futuros...***

P6 - O que eu gostava era de trabalhar nesta área numa instituição que me estimulasse, com colegas e equipa de trabalho que me estimulassem. Vejo com agrado permanecer na formação de adultos, temo que não possa acontecer pelo desinvestimento que se tem visto nos últimos tempos, mas vejo-me a ser feliz e realizada na formação de adultos, a investir num mestrado, por exemplo, nesta área...

Vamos á ver, eu acho a profissão de professor muito estimulante e é sempre por aí que eu quero permanecer mas o facto de ser professora contratada e toda esta instabilidade e precariedade profissional faz com que eu não te consiga responde a um projecto específico a prazo. O facto de termos sempre contratos anuais de não sabermos como vai ser o próximo ano é sempre uma grande instabilidade não nos permite construir muitos projectos. Porque este perfil de professor contratado-formador, é o de alguém que está sempre envolvido nestas dúvidas e ansiedades, muito facilmente encontras pessoas com este perfil que começaram na formação porque não conseguiram estar numa escola...

***Queres acrescentar mais algum comentário, reflexão sobre esta temática...***

P6 - Não. Quer dizer.. tenho um bocadinho a lamentar não me ter especializado em mais nada, de não estar propriamente em nenhuma área. De não ter tirado ainda mestrado... de ainda não ter encontrado nada que me estimulasse verdadeiramente, mas por outro lado esta precariedade laboral também não me ter permitido esta especialização.

Depois é a sensação de finalidade, porque eu quero trabalhar numa coisa cujo resultado seja visível e por isso penso que vivemos num tempo em que urge repensar programas, currículos, os cursos que andam para aí e não têm empregabilidade, o que o mercado precisa e não, e isto devia ser um movimento nacional, toda a gente deveria estar envolvida nisto (políticos, comunicação social, professores, tutores, orientação vocacional...).

***Muito obrigada pela disponibilidade e um forte desejo de sucesso para a concretização dos seus projetos.***

**ANEXO 4 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas**

**Tema A – Factores influenciadores da escolha da Profissão**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>		<b>Suj.</b>
<b>Escolha da profissão de professor</b>	Motivação pessoal	Gosto pelo ensino	<i>gosto de ensinar, estar com as pessoas</i>		P1
			<i>gostava de ler, gostava de literatura, gramática.</i>		P2
			<i>Acho muito engraçado tentar perceber o raciocínio dos outros</i>		P4
			<i>uma das áreas que me interessava e que tinha contornos interessantes e positivos, o facto de ensinar, de poder relacionar-me com várias pessoas.</i>		P6
		Contributo social	<i>era o meu contributo para podermos formar uma sociedade melhor</i>		P1
			<i>bom fazê-las entender que há muito para aprender ainda (...)mostrar-lhe que há outros caminhos...</i>		P1
			<i>traz-me a esperança no futuro e acho que é essencial, porque houve muita gente que não teve essa oportunidade e também tem o direito de aprender e de evoluir</i>		P1
			<i>achei que deveria seguir algo onde pudesse estar mais próximo das pessoas e ensinasse</i>		P5
	Imagem social da profissão	Professor como modelo	<i>talvez porque visse o professor como um modelo, um modelo a seguir, que os alunos admiram ou pelo menos na minha altura admiravam</i>		P2
		Condições de trabalho prestigiadas	<i>Depois tinha a imagem que os professores tinham uma vida regalada com muito tempo livre e isso tudo associado foram os factores que me levaram a escolher esta profissão.</i>		P5
			<i>a ideia que eu tinha era que era bom ser professor e cujo as vidas eu achava que eram boas vidas...</i>		P6
			<i>eu achava que era uma boa profissão, considerava que tinham uma grande flexibilidade de tempo, que tinham muito tempo livre e isso era visto como positivo mas essencialmente que era uma profissão interessante, viva, engraçada, desafiadora... enfim...</i>		P6
		No contacto social e escolar	<i>foi uma decisão influenciada por vários professores que tive, pelo seu exemplo</i>		P4

	Influenciada por professores		<i>várias pessoas que me rodeavam também eram professores (pais de amigos, tios, primos) e tudo pessoas com experiências positivas para partilharem comigo.</i>	P6
			<i>a minha relação com os professores, dentro e fora da escola sempre foi muito boa</i>	P6
	Acesso à profissão	Entrada na vida profissional	<i>porque foi a primeira oportunidade de trabalho que tive, porque queria constituir trabalho e a profissão docente abriu-se como a oportunidade para conciliar esses dois mundos</i>	P3
		Opção ao ensino regular	<i>Porque não estava colocada numa escola e procurei formação</i>	P6
			<i>como a minha área disciplinar é muito concorrida comecei a não ficar colocado ou com horários incompletos e por isso tive de começar a trabalhar nos Centros de Formação.</i>	P5
			<i>porque na minha área haviam ainda muito poucos formadores e calhou</i>	P3
	Imposição institucional	Colocação profissional nos cursos EFA	<i>Porque fui colocada numa escola num Centro Novas Oportunidades e depois fui continuando</i>	P1
			<i>foi só um questão logística e digo-te que era muito reticente em relação ao mundo da formação de adultos, das Novas Oportunidades, etc</i>	P4
			<i>mais tarde, já na escola fui mobilizada para os cursos EFA em exclusivo</i>	P6
	Questões financeiras	Estabilidade económica	<i>Fui para a formação pela estabilidade económica e não profissional e abdiquei um bocadinho da escola, nunca abdiquei totalmente da escola, tento conciliar os horários incompletos que fico na escola com a formação mas essencialmente é uma opção pelas questões financeiras.</i>	P2



**Tema B – Ser Professor ou Formador**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Suj.</b>
<b>Identidade de professor assumida</b>		Professor/a	Professora	P2
			Professora	P3
		Professor/a na formação de adultos	sou uma professora de matemática que também sou formadora	P1
			nunca achei que um formador deixe de ser professor	P4
			Professor a trabalhar na formação de adultos	P5
			Eu digo que sou professora de português e inglês (...) para ser mais claro digo muitas vezes este ano sou professora de turmas de adultos.	P6

**C – Competências-chave para o exercício profissional**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Suj.</b>
<b>Competências Comuns</b>	Generalistas	Nucleares à vida profissional	<i>tem de haver brio profissional, rigor, responsabilidade, como em todas as profissões</i>	P2
		Independentes dos contextos de acção	<i>são praticamente as mesmas que para se ser professor</i>	P1
			<i>Eu acho que são muito semelhantes às de ser professora</i>	P3
			<i>a função de um formador e a função de um professor eu acho que basicamente é a mesma</i>	P4
	Dimensão de ensino	Saber científico	<i>não é só ter a parte da componente técnica e científica; claro que essa parte é importante e penso que se deve ir tendo formação contínua nessa parte</i>	P2
			<i>competências matemáticas e um bom raciocínio</i>	P1
			<i>em primeiro lugar a componente técnica e científica</i>	P3
			<i>grande à-vontade científico para poder estar com os adultos</i>	P1
			<i>são os conhecimentos científicos</i>	P3
			<i>Isto porque acho que uma das características para se ser um bom professor é se saber muito bem o que se está a ensinar</i>	P4
			<i>eu tenho de saber muito bem do que estou a falar, um professor não pode ir dar uma aula sem estar muito certo do que vai dizer</i>	P4
			<i>Sem dúvida que uma das maiores competências é o conhecimento técnico, portanto deve estar sempre muito seguro das suas capacidade científicas</i>	P5
			<i>começo por falar das competências científicas, dominar muito bem toda a parte científica.</i>	P6
		Desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas	<i>adequar estratégias que funcionam muito melhor com adultos e não funcionam tão bem com crianças ou adequar o teu nível de discurso, postura...</i>	P4
			<i>deve ter a competência de criar materiais que sejam adaptados ao público e que sejam diversificados.</i>	P5
			<i>conseguir gerir os grupos e os seus interesses e os diferentes tipos de alunos, conseguir chegar a todos os tipos de alunos.</i>	P6
			<i>nós temos de ter a capacidade de os motivar de os mostrar o caminho para aprenderem de forma sustentada.</i>	P2

		Capacidade de envolver activamente os alunos/formandos	<i>motivá-los para aprender o que se está a ensinar e mostrar-lhes a importância de irem mais além no conhecimento.</i>	P2
			<i>eleva a auto-estima e estar sempre a dar o reforço positivo</i>	P3
			<i>saber motivar também os alunos</i>	P1
			<i>desenvolver neles uma capacidade de análise</i>	P1
			<i>o modo como consigo chegar aos alunos e motivá-los para aprender.</i>	P5
		Gerir situações problemáticas e conflitos	<i>grande capacidade de gestão de conflitos na sala de aula</i>	P1
			<i>e também muita capacidade de nos adaptarmos às situações inesperadas na sala de aula,</i>	P2
			<i>eu nunca dou uma aula sentada, faço-o inconscientemente, penso que ao dar a aula sentada há mais probabilidade de haver murmurinho lá atrás, coisas que me passam despercebidas...</i>	P4
			<i>eu nunca viro as costas, estou sempre a olhar para todo o lado, estou muito atenta a nível de ruídos, procuro muito o olhar e o apoio deles</i>	P4
		Criatividade	<i>Criatividade... que eu acho que é muito importante para um professor, a criatividade do momento,</i>	P4
			<i>Para mim uma das principais competências que um professor deve ter é a de representar, ser um actor, onde o seu palco é a sala de aula</i>	P5
		Gestão do tempo	<i>ter de mobilizar grandes competências de gestão do tempo</i>	P6
	Dimensão comportamental	Auto-motivação	<i>tem de se auto-motivar constantemente</i>	P1
			<i>auto-motivando , sou muito observadora do meu próprio trabalho.</i>	P1
		Imparcialidade	<i>deverá ter uma postura de imparcialidade, deve ser justo no relacionamento, na avaliação...</i>	P5
		Capacidade relacionamento interpessoal e de comunicação	<i>boa relação que se consegue estabelecer com os adultos em formação</i>	P3
			<i>conseguir adaptar o discurso a esses adultos</i>	P2
			<i>a relação que se estabelece com os alunos que também é muito importante</i>	P3
			<i>capacidade de observação dos alunos</i>	P1
			<i>colocar-nos no lugar dos alunos</i>	P1
			<i>tem de conseguir ser respeitado</i>	P1
			<i>nomeio as competências de liderança e de comunicação, o que tradicionalmente chamamos o carisma do professor, captar a atenção das pessoas</i>	P6
			<i>depois tem de ser exigente mas ao mesmo tempo maleável.</i>	P5

			<i>tenho que criar estratégias discursivas para me aproximar mais deles e eles de mim</i>	P4
			<i>fundamental porque um formador tem de saber ouvir o adulto em formação, senão não o vai conhecer e conseguir fazer todo esse trabalho de adaptação das técnicas.</i>	P5
	Dimensão social	Dedicação profissional	<i>tem de haver muita dedicação, principalmente em casa, porque temos muito trabalho para preparar e para corrigir e tudo mais</i>	P2
		Capacidade de adaptação	<i>uma grande capacidade de adaptação, porque os medos dos adultos podem ser muito maiores</i>	P1
			<i>e depois é preciso uma grande capacidade de adaptação</i>	P2
			<i>capacidade de adaptabilidade</i>	P1
			<i>ser rápida no raciocínio e conseguir mudar e fazer com que resulte</i>	P4
<b>Competências específicas da FA</b>	Relacionais	Maior proximidade	<i>De qualquer forma, eu enquanto professora sou muito formal, assumindo um papel mais tradicional e na formação de adultos tento chegar mais a eles quase como colega</i>	P3
			<i>formação de adultos..é mais fácil a nível comportamental e é desafiador</i>	P1
			<i>toda a abordagem com os adultos é ótima e na maior parte das vezes não consigo ser só transmissora de conhecimentos, crio uma grande empatia com eles e crio laços de amizade com muitos...</i>	P3
			<i>na formação invisto muito mais na formação das pessoas, na pedagogia, naquela parte educacional</i>	P2
			<i>conseguir ter outro tipo de relação professor-aluno, ter outro tipo de relação de poder na sala de aula pois com os adultos as coisas são muito mais de igual para igual</i>	P6
			<i>tento ser engraçada, quase o que sinto é que estou a representar um papel de cómica, porque noto que quando eles riem começam a ver a formação de uma forma mais leve</i>	P4
	Metodológicas	Na interpretação dos referenciais	<i>Hoje agrada-me profundamente na formação a questão dos referenciais porque encaixa-se perfeitamente naquela minha parte criativa que te falei (...) a formação é muito mais flexível que o ensino escolar...</i>	P4
			<i>Tem realmente é de se ter uma grande flexibilidade e inovador na maneira como os referenciais se aplicam..</i>	P6

		No uso da abordagem biográfica	<i>é essencial compreender o adulto, conhecer as suas necessidades, alcançar as suas motivações,</i>	P3
			<i>partir muito de situações do dia-a-dia para avançar para os conteúdos</i>	P1
			<i>ter um conhecimento mais abrangente do que nos rodeia, mais abertos...</i>	P1
			<i>Que eles tenham uma visão mais crítica (...) olharem para qualquer coisa e verem a matemática, para mim é o que me dá mais prazer.</i>	P1
			<i>apesar de haver um referencial, nós conseguimos chegar a eles de uma forma diferente, com base nas experiências deles e isso é muito gratificante porque eles conseguem ver-nos como a pessoa que está a contribuir para que eles saibam mais qualquer coisa</i>	P3
			<i>tento sempre adaptar os exercícios para eles reverem importância no seu dia-a-dia</i>	P3
			<i>sinto uma grande necessidade de aproximar os conteúdos à vida dos adultos,</i>	P4
			<i>a sensibilidade para aproveitar as competências que o adulto traz.. e fazer disso materiais de ensino-aprendizagem</i>	P5
			<i>Há uma urgência prática para que a formação de adultos seja mais voltada para a aplicação prática na vida real e isso é como um lembrete permanente para o professor de que aquela formação tem de fazer sentido para aquela pessoa, porque aquele adulto tem um tipo de vida que um jovem não tem, tem obrigações familiares, está desempregado...</i>	P6
<b>Competências específicas do Ensino Regular</b>		Maior rigor no desenvolvimento curricular	<i>as grandes diferenças que vejo é que enquanto os professores têm um programa que têm de seguir, sujeitos a exames e avaliações na formação isso não acontece.</i>	P3
			<i>na escola não, sou mais metódica, mais científica.</i>	P2
			<i>na formação o meu nível de exigência é completamente diferente, sendo menor do que na escola</i>	P4

**D – Contributos para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Suj.</b>
<b>Formação</b>	Licenciatura	No domínio da componente científica	<i>a parte científica em todos os níveis, porque permitiu-me desenvolver o raciocínio e a confiança no domínio dos conteúdos.</i>	P1
			<i>a parte mais técnica toda</i>	P2
			<i>É claro que a licenciatura nos desenvolve o raciocínio, isso tudo me ajuda a ter um conhecimento técnico muito aprofundado,</i>	P3
			<i>queria muito aprender tudo o que eram linguísticas, porque o que me preocupava na altura era: eu tenho de ser muito boa tecnicamente e cientificamente</i>	P4
			<i>portanto à minha licenciatura considero que foi fundamental na parte mais científica, na aprendizagem dos conteúdos mais técnicos..</i>	P5
		No domínio da componente pedagógica	<i>cadeiras pedagógicas também foram muito importantes no entanto penso que faltou sempre uma vertente mais prática</i>	P1
			<i>nas pedagógicas a psicologia educacional que foi um módulo que gostei particularmente, a conhecer o jovem, o ser professor e todos os problemas que podem advir disso</i>	P2
		No domínio de didáticas de ensino-aprendizagem	<i>Depois a didática da língua, porque eu gostava de literatura mas sempre mais voltada para a língua, para as gramáticas...</i>	P2
			<i>acho que as didáticas foram muito importantes</i>	P4
			<i>Recordo-me muito bem das disciplinas da didática da língua e da literatura, se calhar porque tinham uma componente mais prática (...).Experimentávamos muitos métodos e técnicas de ensino e esses conhecimentos foram adquiridos com entusiasmo; foram os primeiros a serem colocados em prática quando comecei a leccionar.</i>	P5
			<i>eu tinha uma excelente professora de didática do inglês, e aí correu tudo muito muito bem, e aí foi mesmo o exemplo do que uma disciplina de didática deve ser, aprendi muito.</i>	P6
	Formação contínua	Específica para ser FA	<i>fiz por mim um curso para mediadores e formadores de cursos EFA. (...) isso permitiu-me uma adaptação mais rápida a toda a metodologia...</i>	P1

		De aprofundamento científico e pedagógico	<i>fui fazendo outras formações que me ajudaram ou deram-me uma capacidade de olhar para as coisas de uma forma diferente.</i>	P1
			<i>Quando estava na escola fazia alguma formação, pelo menos aquela que era obrigatória para quem pedia avaliação</i>	P2
			<i>Também tenho feito formações ao nível da matemática que me ajudam a melhorar a arranjar estratégias</i>	P3
			<i>As formações, os seminários, as conferências, as leituras que fazemos é tudo importante...</i>	P6
		De grau académico	<i>mestrado em edição de texto</i>	P4
			<i>comecei a tirar uma segunda licenciatura em Espanhol</i>	P4
	Auto-formação	Aprofundamento do conhecimento de forma autónoma	<i>normalmente vou construindo o meu desenvolvimento profissional autonomamente, por mim, pesquisando, lendo</i>	P2
			<i>sinto-me uma trabalhadora-estudante</i>	P4
			<i>com muita pesquisa e auto-formação para tentar perceber.</i>	P4
<b>Socialização</b>	Com os pares	Na partilha de experiência e resolução de problemas	<i>Depois com colegas e como eles estão a lidar com certos temas numa turma</i>	P1
			<i>aquilo que vamos ouvindo pelos outros</i>	P3
			<i>Depois algumas competências com alguns colegas</i>	P4
			<i>vai ajudar muito os teus colegas, os teus superiores, os pares, as reuniões onde se partilham problemas e estratégias são muito importantes, para além de achar que acontecem muito poucas vezes.</i>	P6
		Na aplicação metodologia específica da FA	<i>houve colegas que já lá estavam e que me ajudaram muito</i>	P4
	Com os alunos	Nas aprendizagens tecnológicas	<i>Os alunos também ajudam imenso, nomeadamente no uso das calculadoras, dos quadros interativos, porque eles estão despertos para novas descobertas mais tecnológicas e então estão sempre a ajudar-me a evoluir, descobrindo novas ferramentas...</i>	P3
		Na relação professor-aluno	<i>muito com as turmas que tenho à frente</i>	P4
			<i>porque muitas das vezes na mesma escola, com o mesmo nível de ensino, os mesmos conteúdos e aparentemente as mesmas aulas programadas a turma, os alunos é que ditam o desenvolvimento das minhas competências...</i>	P4

			<i>O principal factor é sem dúvida o público que tenho à frente, é o tipo de aluno que influencia o professor que sou...</i>	P5
<b>Experiência</b>	Enquanto aluna	Na observação do trabalho do Professor	<i>pela minha experiência enquanto aluna, por aquilo que eu retenho dos professores que tive</i>	P4
			<i>Muito por uma professora que tive de didácticas, ao nível da expressão de conteúdos, etc...</i>	P4
			<i>eu continuo a achar que o mais importante é aquilo que o professor diz na aula e nesse aspeto não tenho a melhor das impressões desse ano mais pedagógico.</i>	P6
	No ano de estágio	Na aplicação dos saberes em contexto escolar	<i>Depois no ano de estágio aprendi muito e esse sim foi um ano da minha formação muito muito importante</i>	P2
			<i>Sinto que aprendi muito neste primeiro ano e que foi muito emotivo, era uma sensação de desejo realizado e já ganhava o meu dinheiro...</i>	P2
			<i>O Estágio foi uma aprendizagem diária.</i>	P4
			<i>principalmente durante o ano de estágio fui desmistificando a ideia de ser professor, fui trabalhando o pensamento crítico em relação à profissão e criando o meu espaço e a minha identidade...</i>	P5
			<i>o estágio foi o grande salto para a compreensão da profissão.</i>	P5
		Na adaptação curricular às diferentes realidades	<i>fui aprendendo com ela de que a nossa prática, assim como a planificação das aulas tem de ser muito adaptada às circunstâncias: escola, níveis de escolaridade, condições sociais dos alunos, preparação para exames, etc...</i>	P5
		Na Planificação de aulas	<i>O que me deu muito prazer nessa altura, porque dar aulas e estar na sala de aula eu já sabia que ia gostar, foi descobrir que ainda gosto mais de preparar aulas do que dar aulas.</i>	P4
			<i>estágio foi muito importante, porque como só tinha duas turmas deu para pensar muito bem em todas as estratégias e dinâmicas, nos exercícios e fichas</i>	P6
		Pela avaliação das orientadoras de estágio	<i>Depois as minhas orientadoras do estágio foram muito importantes porque me mostraram o que eu queria fazer enquanto professora..</i>	P6
	Na prática profissional	No quotidiano profissional	<i>o mais importante que me foi acontecendo foi o que eu consegui aprender na prática, na sala de aula e no dia-a-dia.</i>	P1
			<i>fui trabalhando e aprendendo</i>	P3



			<i>fui vendo como os colegas faziam, analisando os referenciais, experimentando estratégias, materiais, adaptando-as ao público que tinha à frente</i>	P5
		No contacto com diferentes contextos escolares	<i>que é uma mais-valia na minha prática de conhecer de uma outra perspectiva os pais dos alunos (...)acho que isso me ajuda enquanto professora</i>	P1
			<i>Mas por exemplo eu este ano tive no básico e tenho de regredir completamente porque como tenho habilitação para o secundário e há muito tempo que não tenho turmas de básico...</i>	P3
			<i>em primeiro lugar pela experiência profissional, porque eu já estive em muitas escolas e lidei com colegas e alunos completamente diferentes</i>	P3
			<i>Tem sido muito influenciada pelos contextos sociais em que dou formação</i>	P4
			<i>és muito influenciada pelas condições da escola, dos alunos, do grupo docente...</i>	P6
		Enquanto Director de turma	<i>saber como chegar aos alunos, como os ajudar... depois é quase como ser mãe e como eu o sou rapidamente consigo chegar lá; a lidar com os miúdos, compreendê-los, tolerá-los.</i>	P3
	Na vida pessoal	Maternidade	<i>psicologia de ser mãe</i>	P3
		Valores pessoais	<i>Depois a minha personalidade, sou muito curioso, gosto de fazer coisas novas, gosto de aprender mais, estudo muito, aproprio-me do currículo, crio materiais, etc...</i>	P5
			<i>mas o que nunca mudo tem muito a ver com a minha personalidade e com valores pessoais, com a pessoa que eu sou na vida.</i>	P6

**D – Dificuldades sentidas e Necessidades de formação**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Suj.</b>
<b>No plano metodológico e específicas da formação de adultos</b>		Na compreensão do modelo de formação	<i>tenho algumas dificuldades em interpretar os referenciais</i>	P1
			<i>O que eu senti necessidade na altura foi de uma formação que me explicasse o processo em si, os referenciais, o programa novas oportunidades, etc</i>	P4
		Na abrangência dos temas de formação	<i>não me sinto habilitada a lecionar os conteúdos mais sociais,</i>	P1
<b>No plano curricular e específicas da área disciplinar</b>		Acordo ortográfico	<i>sinto necessidades no que diz respeito a algumas alterações mais técnicas nomeadamente no acordo ortográfico, já fiz as minhas pesquisas</i>	P2
			<i>sempre na área e componente técnico-científica, questões sobre o acordo ortográfico, portanto as necessidades que sinto estão sempre relacionadas com o programa da própria disciplina.</i>	P5
		Tecnologias de apoio ao currículo de matemática	<i>Sinto necessidades na parte técnica, no uso da calculadora, no programa da disciplina, nos programas informáticos</i>	P3
<b>Na relação de ensino-aprendizagem</b>		Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos dentro da sala de aula</i>	P1
			<i>Penso que hoje se pede muito ao professor que seja bom na gestão da sala de aula e dos conflitos e aí talvez me fizesse falta fazer mais formação</i>	P2
			<i>acho logo os alunos muito agitados e confesso que tive algumas dificuldades em mantê-los controlados dentro da sala</i>	P3
			<i>Em toda a componente pedagógica, nas competências de liderança, sociais, de gestão da sala de aula, de resolução de conflito.</i>	P6
		Desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas	<i>dificuldade em gerir os níveis de saberes e exigências de um mesmo grupo</i>	P2
			<i>não domino muito bem a parte das tutorias</i>	P3
			<i>está aí a minha dificuldade: descer o nível de exigência.</i>	P4
		Novas tecnologias	<i>formação formal senti necessidades nas novas tecnologias</i>	P1
			<i>gostava de fazer mais formação em inglês e em TIC</i>	P2
		Gestão do tempo	<i>Neste momento, na gestão do tempo</i>	P5

<b>Gestão e políticas públicas</b>		Mediação e supervisão	<i>Penso que poderia investir mais em formação na área da mediação ou na área da supervisão da formação</i>	P6
		Psicologia do adulto	<i>início também teria sido importante receber alguma formação para compreender o adulto,</i>	P4
	Enquadramento legal	Legislação específica	<i>eu acho que neste momento a educação está cheia de burocracias e sinto necessidade de ter esses conhecimentos atualizados</i>	P3
			<i>das avaliações dos professores, dos concursos,</i>	P3
	Sobre Educação e Formação de Adultos	Processos de encaminhamento dos formandos	<i>as que já indiquei em relação à forma como os grupos estão a ser constituídos e mandados para as escolas através dos centros de emprego...</i>	P4
			<i>que é a de ter um conhecimento prévio mais aprofundado do grupo de formando e isso nunca acontece, tendo que estar a fazer todo esse trabalho no decorrer das sessões.</i>	P5

#### D – Perspetivas Futuras

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Suj.</b>
<b>Melhoria das condições de trabalho</b>		Estabilidade contratual	<i>Neste momento a minha prioridade é ser professora...</i>	P3
			<i>penso que vou continuar a ser professora</i>	P3
			<i>Agora, continuo com a ambição de ficar efetiva numa escola, com estabilidade etc e muitas das vezes sinto que não cresço mais por causa de toda esta instabilidade e insegurança da profissão...</i>	P2
			<i>gostava de ficar a leccionar numa escola, ser efectiva, ter estabilidade nesse campo, poder dedicar-me só ao ensino</i>	P2
			<i>voltar a ser professor numa escola é algo que vejo como muito distante e sempre associado a uma grande instabilidade na carreira.</i>	P5
		Conciliar actividades	<i>gostaria de poder ser professora e formadora ao mesmo tempo</i>	P1
			<i>continuar a ser professora e formadora</i>	P3
			<i>Mas o que eu gostava muito era de fazer as duas coisas ao mesmo tempo, porque gosto genuinamente de formação de adultos e gostava de conciliar esse trabalho com turmas de secundário no ensino regular...</i>	P4

			<i>Gosto muito da formação de adultos e gostava de continuar a dar, é uma área que me traz prazer e realização...</i>	P6
		Investir em Formação	<i>Queria estar sempre a aprender, ir tirando formações, tentando dar respostas às minhas dúvidas com isso, aprender com os outros: colegas e alunos e trabalhar...</i>	P1
			<i>gostava de continuar a apostar neste trabalho com adultos e para isso pretendo fazer um mestrado em formação de adultos, mais especificamente na didática do português.</i>	P5
		Condicionado pelas políticas actuais	<i>muito pessimista do futuro enquanto professora, porque estamos numa sociedade em completa mudança</i>	P1
			<i>para o professor vai haver cada vez menos emprego e com menos condições</i>	P3
<b>Sobre as políticas públicas de reconhecimento social da educação</b>		Maior investimento	<i>houvesse uma maior preocupação no que é necessário e que se investisse mais na Educação.</i>	P1
		Na dignificação do papel professor	<i>sinto-me desmotivada, porque sinto que os professores não são muito bem tratados neste país...</i>	P2
			<i>acho que o professor está a ser completamente desrespeitado</i>	P1
			<i>a sociedade mudou muito e a educação tem sido muito sacrificada com esta mudança, principalmente os seus profissionais...</i>	P2
		No lugar e abrangência da educação ao longo da vida	<i>tenho uma perspectiva muito pessimista em relação à formação de adultos porque começo a achar que isto são só políticas.</i>	P4
			<i>Eu não vejo a formação de adultos só neste sentido, de pessoas com baixas qualificações, eu penso em formação de adultos como a formação ao longo da vida para todos, deveria ser uma necessidade individual e é aí que a mudança deveria aparecer</i>	P4
			<i>vejo cada vez menos essa vontade de apostar numa formação de adultos com qualidade</i>	P4
		Nas políticas de contratação de professores	<i>deveria haver ainda mais poder e autonomia das escolas para a contratação dos professores..</i>	P5